

MASTER'S THESIS

Formatief Toetsen van Levensvisie

Cornelisse, Rafael

Award date:
2020

[Link to publication](#)

General rights

Copyright and moral rights for the publications made accessible in the public portal are retained by the authors and/or other copyright owners and it is a condition of accessing publications that users recognise and abide by the legal requirements associated with these rights.

- Users may download and print one copy of any publication from the public portal for the purpose of private study or research.
- You may not further distribute the material or use it for any profit-making activity or commercial gain
- You may freely distribute the URL identifying the publication in the public portal ?

Take down policy

If you believe that this document breaches copyright please contact us at:

pure-support@ou.nl

providing details and we will investigate your claim.

Downloaded from <https://research.ou.nl/> on date: 09. Sep. 2021

Open Universiteit
www.ou.nl



Formatief Toetsen van Levensvisie
Formative Assessment of View of Life

Drs. R. Cornelisse

Master Onderwijswetenschappen
Open Universiteit

Datum: 17 augustus 2017
Studentnummer: 851751351
Begeleiding: K. Ackermans MSEN
Examinator: Prof. Dr. F.L.J.M. Brand – Gruwel

Inhoudsopgave

Samenvatting	3
Summary	4
Inleiding	5
Levensbeschouwing en toetsen van levensvisie	5
Feedback en formatieve toetsing	8
Onderzoeksvraag en deelvragen	11
Methode	12
Ontwerp	12
Onderzoeksgroep	12
Materialen	13
Procedure	13
Analyse	16
Resultaten	19
Derde deelvraag	19
Eerste deelvraag	19
Tweede deelvraag	20
Validiteit, transparantie, bruikbaarheid en mogelijkheid voor feedback	22
Validiteit	22
Transparantie	22
Bruikbaarheid	23
Mogelijkheid tot het geven van feedback	24
Conclusie	25
Betrouwbaarheid	25
Validiteit, transparantie en bruikbaarheid	26
Discussie	26
Verbeteringen rubric: betrouwbaarheid, validiteit, transparantie, bruikbaarheid, feedback ...	27
Beperkingen van het onderzoek	29
Vervolg: implicaties en onderzoek	29
Referenties	30
Bijlagen	32

Samenvatting
Formatief Toetsen van Levensvisie
Drs. R. Cornelisse

Voor het vak levensbeschouwing maken leerlingen opdrachten met een persoonlijk karakter. Met deze opdrachten ontwikkelen ze een levensvisie. Deze opdrachten worden verzameld in een individueel levensvisieboek. Het is niet duidelijk hoe deze opdrachten op een goede manier getoetst kunnen worden, omdat er kans is op subjectief beoordelen, blijkt uit de discussie hierover in het vakblad Narthex. Leerlingen vertellen in een interview dat ze weinig inzicht krijgen in het tot stand komen van de beoordeling. Er is nog weinig onderzoek gedaan naar toetsing van levensbeschouwing.

Het doel van dit onderzoek is een instrument te ontwikkelen dat op objectieve manier gebruikt kan worden door docenten om de leerlingen feedback te geven en om de opdrachten te beoordelen. Daarnaast moet het een hulpmiddel zijn om de leerlingen te begeleiden, zodat het een formatieve functie krijgt, om inzicht te geven in hun leerproces en hun niveau te verhogen.

Onderzoek laat zien dat een rubric als instrument die functies kan hebben. Daarom wordt een rubric ontwikkeld met drie toetscriteria en drie of vier niveaus, afhankelijk van het leerjaar. De rubric wordt beoordeeld op betrouwbaarheid, validiteit, transparantie, bruikbaarheid en mogelijkheid voor feedback. 50 leerlingen van het Marnix Gymnasium in Rotterdam, van 12-17 jaar uit vier klassen, nemen deel aan het onderzoek. De geselecteerde leerlingen en hun ouders hebben toegestemd in gebruik van hun gegevens. Twee docenten beoordelen alle opdrachten. De scores op de criteria en de cijfers zijn onderworpen aan een statistische analyse voor de correlatie per docent en de consistentie tussen de beoordelaars. De ervaringen van de leerlingen zijn geïnventariseerd in een groepsinterview.

Er is gebruik gemaakt van Pearson's Correlatie en van de intraclass correlation coefficient (ICC). Het groepsinterview is opgenomen en uitgeschreven in een transcriptie, die gecodeerd is en verwerkt in een verslag.

De betrouwbaarheid van de toetscriteria is voor twee toetscriteria aannemelijk gemaakt. Voor het toetscriterium waarin voorbeelden van leerlingen worden beoordeeld is de score te laag. De opdrachten zijn niet duidelijk genoeg gestructureerd en de docenten hebben hun beoordeling niet voldoende kunnen afstemmen op elkaar. De leerlingen zijn tevreden over de validiteit, transparantie, bruikbaarheid en feedback van de rubric, maar er zijn wel mogelijkheden om de rubric te verbeteren.

De conclusie van het onderzoek is dat een rubric een geschikt instrument is om opdrachten over de levensvisie en de persoonlijke ontwikkeling van leerlingen te toetsen op formatieve manier. In een iteratief proces moet de rubric verder worden ontwikkeld door docenten en leerlingen.

Keywords: rubric, formatief toetsen, levensbeschouwing, levensvisie

Summary
Formative Assessment of View of Life
Drs. R. Cornelisse

For the discipline of Religious Education students make assignments with a personal character. In working on these assignments, collected in a life-view book, they are developing their life-view. The discussion in *Narthex*, the Dutch journal of teachers of RE shows that it is not clear how these assignments can be tested in a proper way, because of the risk of a subjective assessment. In an interview students tell that they get little means to gain insight in the way the assessment has come to terms. Research on testing of religious education is limited.

The purpose of this investigation is to develop an instrument that can be used by teachers in an objective way to give feedback to their students and to assess the assignments. This instrument should also be used as a tool to accompany the students, giving it a formative function, to give insight in their learning-process and to raise their level.

Research shows that a rubric as an instrument can have these functions. For that reason a rubric will be developed, containing three assessmentcriteria and three or four levels, depending on the grade. The rubric will be judged on reliability, validity, transparency, usability and possibilities for feedback. 50 students of the Marnix Gymnasium in Rotterdam, of 12-17 years and of four groups, are participants. Their assignments are assessed by two teachers. The selected students and their parents gave their permission to use the data. A statistical analysis has been made of the scores on the criteria and the marks, on the correlation of each teacher and on the consistency between the raters. The experiences of the students are examined in a group-interview.

The analysis is done by using Pearson's Correlation and the intraclass correlation coefficient (ICC). The group-interview is recorded and transcribed, the manuscript is coded and elaborated in a report.

The reliability of the assesmentcriteria is sufficiently made acceptable. The score on the first criterium, in which examples of the students are assessed, is too low. The assignments are not structured clear enough and the teachers have not been able to coordinate their assessment sufficiently. The students are satisfied with the validity, transparency, usability and feedback of the rubric, but their are still possibilities to ameliorate the rubric.

As a conclusion of this research a rubric is an appropriate instrument to test assignments on life-view and the personal development of students in a formative way. In an iterative process the rubric must be further developed by teachers and by students.

Keywords: rubric, formative assessment, religious education, view of life

Inleiding

Levensbeschouwing en toetsen van levensvisie

In het Voortgezet Onderwijs wordt op christelijke scholen het vak godsdienst gegeven. Het gaat om twee derde van het aantal scholen (CBS, 2016) en om 1,3 % van het aantal lessen (Fontein, De Vos, & Vloet, 2015). Vanaf de jaren '80 van de vorige eeuw is de naam van het vak op veel scholen veranderd in levensbeschouwelijke vorming of levensbeschouwing (Alii, 2009). De inhoud is daarbij veranderd. Het gaat om het leren over levensbeschouwelijke stromingen en om de betekenis van die stromingen voor de persoonlijke vorming van de leerlingen. Op veel scholen ligt de nadruk op een invulling van het vak levensbeschouwing die gericht is op persoonlijke ontwikkeling (Bertram-Troost & Visser, 2017). De leerling moet daarnaast diverse levensbeschouwelijke bronnen kennen en daarover kunnen nadenken. In dit onderzoek wordt in het vervolg voor het vak de naam levensbeschouwing gebruikt.

Bij het vak levensbeschouwing wordt gewerkt met een levensvisieboek, dat bestaat uit een verzameling opdrachten die in verschillende leerjaren wordt opgebouwd, met als doel om de persoonlijke ontwikkeling te beschrijven. Het gebruik daarvan varieert per school, van onderdeel van de gebruikte methode in een leerjaar tot een portfolio dat wordt opgebouwd tijdens de gehele schoolloopbaan. Op de school van het onderzoek, het Marnix Gymnasium in Rotterdam, wordt het levensvisieboek gebruikt in de leerjaren 1, 2, 4 en 5, naast de methode, als een portfolio. In Narthex, het vakblad voor docenten levensbeschouwing, wordt regelmatig geschreven over het gebruik van een portfolio met verschillende opdrachten van leerlingen (Pol, 2004), over levensbeschouwelijke autobiografische opdrachten en over vormen van een levensvisieboek (Banning, 2015).

Voor het maken van de opdrachten beschrijven leerlingen voorbeelden van gebeurtenissen uit hun eigen leven die te maken hebben met een thema. Het beschrijven van het voorbeeld maakt de leerlingen bewust van hun ervaring met het thema. In het schrijven van een commentaar reflecteren de leerlingen op de betekenis van deze ervaring voor hun eigen persoonlijke levensvisie. Deze opdrachten zijn een vorm van toetsing van levensbeschouwing en worden beoordeeld met een cijfer.

In de praktijk blijkt het niet eenvoudig om de beoordeling van deze opdrachten vast te stellen, getuige de discussie hierover in Narthex, het vakblad van de docenten godsdienst en levensbeschouwing (GL). Zie bijvoorbeeld de artikelen van Banning (2015) en Neerken en Den Ouden (2016). Men zou moeite hebben met het vinden van goede criteria om het specifieke van deze opdrachten te toetsen. Docenten baseren hun oordeel op een aantal onderdelen, zoals het gebruik van voorbeelden, het voorkomen van de thematiek, de opbouw, eenheid en leesbaarheid van het verhaal en de hoeveelheid woorden. Voor ieder onderdeel worden punten gegeven. Voor docenten kan het echter

onduidelijk zijn waarop hun beoordeling gebaseerd moet worden. De verwachtingen over het gebruiken van voorbeelden, over het beschrijven van ervaringen met een thema en over het reflecteren op de betekenis van die ervaringen voor de eigen levensvisie worden niet duidelijk gemaakt. Hierdoor is het voor leerlingen niet eenvoudig om inzicht te krijgen in het leerproces en de behaalde prestatie, terwijl dat van groot belang is voor de actieve deelname aan het leerproces (Ryan & Deci, 2000).

Het toetsen van deze opdrachten komt vrijwel nooit aan de orde. Docenten vinden het niet eenvoudig om dergelijke opdrachten te toetsen en/of te beoordelen (Cornelisse, 2016). In Narthex 4 (2016) buigen veertien auteurs zich in negen artikelen onder andere over de vraag hoe de persoonlijke vorming van leerlingen in het vak levensbeschouwing getoetst kan worden. Acht van hen zijn als docent verbonden aan lerarenopleidingen van verschillende hogescholen. Formatieve toetsing en feedback lijken manieren te zijn om leerlingen te motiveren (Hamers, 2016), om gepersonaliseerd leren met behulp van de methodiek van het scrummen mogelijk te maken (Zondervan, 2016) en om levensbeschouwelijke vorming te toetsen (Ter Avest, 2016). Deze auteurs geven ervaringen uit de praktijk of opvattingen weer, die breder draagvlak lijken te krijgen, maar kunnen niet verwijzen naar onderzoek.

Voor een goed leerproces is het nodig dat leerlingen hun eigen prestaties kunnen waarderen en verbeteren, omdat de opdrachten voor het levensvisieboek regelmatig terugkeren in het curriculum voor levensbeschouwing (Hattie & Timperley, 2007). Leerproces en leeropbrengst maken daarom deel uit van dit onderzoek, dat tot doel heeft om een praktische oplossing voor het probleem van het toetsen en beoordelen van opdrachten voor het levensvisieboek te vinden. De oplossing moet geschikt zijn om tijdens het leerproces feedback te geven op de opdrachten, om de leeropbrengst aan het einde van het leerproces te toetsen en om het eindresultaat te beoordelen.

De ontwikkeling van het vak levensbeschouwing is niet uniek voor Nederland. In het Verenigd Koninkrijk is die ontwikkeling verwoord als de verschuiving van *learning about religion* naar *learning from religion* (Teece, 2010). In zijn analyse van documenten van verschillende instanties over *religious education* refereert Teece (2010) aan de bekende godsdienstwetenschapper Ninian Smart en aan de *interpretive approach* van godsdienstpedagoog Robert Jackson. Dit is een reflectieve benadering, die onpartijdig en epistemologisch open is door leerlingen in staat te stellen om dichtbij het bestudeerde materiaal te komen. Zo komen ze tot inzicht op persoonlijk niveau, edificatie genoemd, en vormen ze hun eigen kritische oordeel over wat ze bestudeerd hebben (Jackson, 2012). Teece (2010) heeft een raamwerk geschetst waarin zowel *learning about* als ook *learning from* een plek krijgen, op een manier die het leerlingen mogelijk maakt om concepten als interpretatieve instrumenten te gebruiken (zie Tabel 1). Het juiste begrip van de termen *learning about* en *learning from* is gelegen in een diep begrip van de verbinding van het concept van de religieuze en seculiere

ervaring met het concept van het eigene van een specifieke religie, dat de sleutel is tot een conceptuele benadering.

Tabel 1

Second-order Explanatory Framework van Teece

	Concepts common to religious and secular experience	Concepts common to many religions	Concepts distinctive of particular religions
Pupil's own world	Learning from	Learning about	Learning from
World of other people	Learning about/from	Learning about	Learning about/from
World at large	Learning about	Learning about	Learning about

Noot. Ontwerp door onderzoeker op basis van Teece (2010).

De wetenschappelijke literatuur waarin verslag wordt gedaan van onderzoek naar toetsen bij het vak met de naam levensbeschouwing, *religious education* (RE) of een andere benaming, is beperkt. Echter, Blaylock (2000) beschrijft de uitdaging voor assessment, waar de ontwikkeling van het National Curriculum of Religious Education in het Verenigd Koninkrijk voor staat. Daarbij refereert hij aan de discussie over *learning about* en *learning from religion*. Zijn conclusie is dat er een grote behoefte is aan onderzoek naar de effecten van assesment op het onderwijs en op het motiveren van leerlingen. Het gaat hem vooral om het ontwikkelen van praktische, authentieke, *performance-based* benaderingen van assessment, om de vooruitgang in RE als *learning from religion* te ondersteunen.

Vanaf 2000 is het vooral Fancourt (2010) die met een beschrijving van zijn onderzoek naar *reflexive self-assessment* van zich doet spreken. Hij maakt gebruik van de *interpretive approach* van Jackson (1997 en 2004, zoals beschreven in Fancourt, 2010) en diens proces van reflecteren op de eigen manier van leven, *edification* genoemd. Brooks en Fancourt (2012) stellen dat self-assessment in RE niet uniek is voor RE alleen. Dat geldt wel voor de vragen en de waarden die er aan de orde komen, zoals het assessment van het zelf, het eigen systeem van waarden en overtuigingen van de leerling (Brooks & Fancourt, 2012). In een case study van een leerling onderzoekt Fancourt (2013) het effect van beoordelingspraktijken op de constructie van een identiteit van een leerling als lerende, en de rol en het effect van beoordeling in RE. Hij stelt het concept voor van een *assessment career* voor een leerling, waarin een leerling op nieuwe en complexe manieren kan reflecteren. Over onderzoek naar de beoordeling van het gepersonaliseerd reflectief leren, in een ontwikkelingsgericht perspectief van een leerling, is ons niets bekend.

Voor een dergelijk reflectief leren zijn algemene vaardigheden nodig, zoals het beschrijven van een voorbeeld, het schrijven van een verhaal, het kritisch kijken naar voorbeelden en denkbeelden en het analyseren van voorbeelden en verhalen. Daarnaast is het belangrijk dat leerlingen kunnen reflecteren op hun voorbeelden en dat zij de behandelde theorie kunnen toepassen op de verhalen die

zij zelf hebben geschreven. Hiervoor zijn hogere-orde-vaardigheden of reflectie-vaardigheden benodigd. Over de algemene vaardigheden gaat het niet in dit onderzoek. In de kerndoelen voor de onderbouw van het VO en in het examenprogramma voor de bovenbouw Havo/Vwo zijn deze vaardigheden te vinden bij SLO, het nationaal expertisecentrum leerplantontwikkeling, die relevant kunnen zijn voor persoonlijke vorming bij levensbeschouwing (SLO, 2016).

Het gaat in dit onderzoek om een levensbeschouwelijke competentie zoals verwoord in de handreiking Leerlingcompetenties Godsdienst/Levensbeschouwing (Van Swetselaar & Visser, 2011). Voor persoonlijke vorming gaat het om competent in zelfreflectie en ontwikkeling. Van Swetselaar en Visser (2011) geven in de handreiking de volgende omschrijving: “De leerling herkent levensvragen, verkent deze en geeft er betekenis aan voor het ontwikkelen van een eigen levensbeschouwing in relatie tot anderen” (p. 14), als eerste van zeven competenties. Volgens de stuurgroep van een eerder verschenen handreiking GL als Examenvak (2006), afkomstig van dezelfde belangengroepen als de handreiking van Van Swetselaar en Visser (2011), gaat het bij een competentie om “de aanduiding voor een mate van bekwaamheid en een houding waarbij ook motivatie, betrokkenheid en persoonlijke kwaliteiten aan de orde zijn” (p. 13), meer dan een vaardigheid alleen. Door het combineren van beide omschrijvingen onderscheiden we een levensbeschouwelijke competentie en daarmee hebben we een belangrijk criterium voor het toetsen van opdrachten voor het levensvisieboek gevonden.

In het tijdschrift Narthex wordt regelmatig besproken om wat voor soort ontwikkeling het gaat bij het vak levensbeschouwing. In een recent nummer staat een poging tot verdere verheldering door Biesta (2017). Hij geeft de voorkeur aan de term subjectificatie als nadere invulling van persoonsvorming, de levenslange uitdaging van het vraagstuk hoe individuen als subject kunnen verschijnen en bestaan. In een essay voor de SLO beschrijft Biesta (2016) subjectificatie in onderscheid van socialisatie als de pedagogische taak van het onderwijs om jongeren te ondersteunen om als vrij, verantwoordelijk en volwassen subject in de wereld te staan. Een overzicht van het gebruik en de betekenis van de verschillende termen is te vinden bij Visser (2016). In dit onderzoek wordt de term persoonsvorming aangehouden.

Feedback en formatieve toetsing

In de ontwikkeling van het leerproces van leerlingen gaat het onder andere over de rol die feedback kan spelen. Hattie en Timperley (2007) bespreken in een veel geciteerd artikel de drie niveaus van feedback (feedback, feed up en feed forward), de verschillende manieren waarop feedback kan worden gegeven en het effect dat feedback heeft op onderwijzen, leren en prestatie. Hoewel dit artikel veel wordt aangehaald is er volgens een recent artikel van Arts, Jaspers, and Joosten-ten Brinke (2016) weinig onderzoek gedaan naar de werking van het model dat Hattie en Timperley gebruiken. Zij beschrijven hoe dat gedaan zou kunnen worden en wat het resultaat zou kunnen zijn. Zij laten zien dat

verschillende aspecten van kwaliteitscriteria voor effectieve feedback, zoals het verbinden van doelen, criteria en standaardnormen, verbeterd moeten worden, door gebruik te maken van manieren om die uit te leggen, met een focus op proces en zelfregulatie en door voortdurend gebruik te maken van feed up.

Een vaak gebruikt instrument voor feedback en formatieve toetsing is een rubric. Panadero, Tapia en Huertas (2012) vergelijken rubrics en scripts om het belang van de rol van self-assessment voor zelf-gereguleerd leren te onderzoeken. Uit onderzoek van Jonsson & Svingby (2007) is gebleken dat rubrics een positief effect hebben op self-assessment en leren, als ze ondersteund worden door gestructureerde interventies. Panadero e.a. tonen aan dat rubrics en scripts een positief effect hebben op leren. De leerlingen hebben beter zicht op hun taak en de gebruikers van een rubric hebben een helder begrip van het eindproduct, omdat de rubric daar voorbeelden van bevat. Het gebruik van rubrics heeft bovendien een groot effect op self-efficacy, als het gevolgd wordt door proces-gerichte feedback (Panadero et al., 2012).

In een review-studie van 21 studies onderzoeken Panadero en Jonsson (2013) of en hoe rubrics invloed hebben op het leren van leerlingen, met de nadruk op het effect op formatieve doeleinden. De meest beoordeelde en ondersteunde taak was het schrijven van een essay. Die taak is verwant aan het schrijven van een opdracht voor het levensvisieboek. Datzelfde geldt voor kritisch denken, dat ook verbeterd onder invloed van rubrics. Rubrics vergroten de transparantie ten aanzien van de verwachtingen van de docent en ten aanzien van de onderdelen en de eisen bij de opdracht. Als er een rubric wordt gebruikt maken studenten zich minder zorgen over het uitvoeren van de opdracht omdat ze weten wat er van ze wordt verwacht en wat dat betekent voor hun cijfer. Studenten kunnen rubrics daarnaast gebruiken voor feedback op hun concept-opdracht en op hun score. Factoren die van invloed zijn in combinatie met het gebruik van rubrics zijn self-assessment of andere meta-cognitieve activiteiten. Als er langer met een rubric wordt gewerkt, levert dat meer resultaat op, vooral bij jonge studenten.

Jonsson (2014) besteedt in een vervolgstudie aandacht aan de transparantie van het doel van een beoordeling en van de beoordelingscriteria. Het is niet eenvoudig voor leerlingen om de criteria te interpreteren en om de gebruikte termen in de feedback te begrijpen. De uitkomst van het onderzoek leert dat het effect van rubrics groter wordt als docenten uitleg geven bij het gebruik van de rubrics, voorafgaand aan de taak en beschikbaar in geschreven of digitale vorm. De studenten werden uitgenodigd om de rubrics te gebruiken als richtlijn voor hun prestaties, door de criteria op de taken te leggen, en als reflectiemiddel. Studenten hebben baat bij analytisch opgestelde rubrics en bij een direct verband tussen vaardigheid en beoordeelde taak.

Brookhart en Chen (2015) geven een uitgebreid literatuuroverzicht van 63 studies over rubrics. Zij beschrijven de kwaliteit van de informatie over beoordeling en de effectiviteit op leren en

motivatie van studenten van rubrics, waarin zowel criteria als prestatieniveaus worden beschreven. De kwaliteit wordt bepaald aan de hand van betrouwbaarheid en validiteit. Wat betrouwbaarheid betreft is het mogelijk een acceptabel niveau van een consistente en betrouwbare beoordeling te bereiken. De twee belangrijkste factoren die dat bepalen zijn de helderheid van de rubric en het niveau van expertise van en de training en de investering in tijd en aandacht door de samenstellers. Het doel van de scores van de rubric moet worden berekend met behulp van de juiste statistische metingen.

Uit het onderzoek naar validiteit blijkt dat er een variëteit aan methodes wordt gebruikt om de validiteit aan te tonen, maar dat de meeste studies slechts één of twee methodes onderzoeken. Bias speelt vaak een rol omdat het bewijs in veel gevallen geleverd wordt door collega's of eigen studenten. Toch is er bewijs genoeg dat rubrics kunnen voorzien in valide en bruikbare scores. Aan het eind van hun onderzoek doen Brookhart en Chen (2015) enkele belangrijke aanbevelingen. Ze wijzen op het onderscheid tussen het opstellen van beschrijvingen van prestaties aan de ene kant en aanwijzingen voor de kwaliteit van het werk aan de andere kant. Rubrics die bedoeld zijn voor summatieve evaluatie en gericht zijn op de vereisten van een taak kunnen niet gebruikt worden om leerlingen te ondersteunen in het leren op zich. Rubrics die beschrijvingen van kwaliteitscriteria bevatten, die leerdoelen vertegenwoordigen, leveren meer op dan eenvoudige puntenschema's, omdat ze functioneren als doelen waarop studenten hun vooruitgang kunnen afstemmen.

In de literatuur over toetsen in het algemeen en formatief toetsen in het bijzonder komt het gebruik van een rubric naar voren als een geschikt instrument om vaardigheden en leerdoelen te toetsen (Sluijsmans, Joosten-ten Brinke, & Van der Vleuten, 2013). In het onderzoek moet onderzocht worden waar een rubric uit dient te bestaan en hoe een rubric als instrument ingezet kan worden in de beoordeling van de opdrachten van het levensvisieboek. Daarbij is het van belang dat de rubric gebruikt kan worden tijdens het leerproces en een functie vervult in de feedback. De rubric moet daarnaast gebruikt worden als een summatieve toets om aan het einde van het leerproces een beoordeling te geven van het levensvisieboek. Onderzocht moet worden hoe een betrouwbare, valide, transparante en bruikbare rubric moet worden geconstrueerd die geschikt is voor het toetsen en beoordelen van opdrachten voor het vak levensbeschouwing.

De bovenstaande inzichten vormen het theoretisch kader voor het oplossen van de vraag naar de beoordeling van het levensvisieboek en kunnen als volgt worden samengevat. De competentie zelfreflectie en ontwikkeling wordt getoetst in het leerproces met formatieve doeleinden. Goede feedback bestaat uit het verbinden van doelen, criteria en standaardnormen. Een rubric is hiervoor een geschikt instrument. De docent moet uitleg geven bij het gebruik ervan. De rubric moet helder zijn opgesteld en de docent moet over voldoende expertise en training beschikken. De rubric bevat kwaliteitscriteria, die duidelijkheid geven over de te bereiken leerdoelen. Voor summatieve evaluatie worden de criteria en de niveaus van te behalen punten voorzien.

Onderzoeksvraag en deelvragen

Het doel van het onderzoek is om een instrument te ontwerpen waarmee een specifieke competentie voor het vak levensbeschouwing kan worden getoetst. Een rubric blijkt een geschikte vorm te zijn (Brookhart & Chen, 2015; Jonsson & Svingby, 2007; Panadero & Jonsson, 2013; Sluijsmans et al., 2013). De centrale onderzoeksvraag is: Hoe ziet een rubric eruit, als instrument voor het formatief en summatief toetsen van opdrachten voor het levensvisieboek, die voldoet aan voorwaarden van betrouwbaarheid, validiteit, transparantie en bruikbaarheid? Deze voorwaarden betekenen:

- onder betrouwbaarheid wordt verstaan dat de rubric gebruikt kan worden om consistente beoordelingen te geven;
- met validiteit wordt gevraagd of de toets meet wat bedoeld is om te meten, de onderwerpen en de leerdoelen uit de leerstof (inhouds- en begripsvaliditeit);
- met transparantie wordt bedoeld dat het onderwerp, de begrippen, termen en onderdelen van de opdrachten duidelijk en herkenbaar zijn voor de leerlingen en dat de verwachtingen van de docent ten aanzien van de onderdelen en het doel, de eisen en de criteria van de opdracht duidelijk zijn;
- met bruikbaarheid wordt bedoeld dat de leerlingen in de praktijk kunnen doen wat in de opdracht van ze gevraagd wordt, met behulp van de rubric.

Voor het beantwoorden van de centrale onderzoeksvraag wordt deze opgedeeld in verschillende deelvragen. In de literatuur zijn diverse voorbeelden te vinden van rubrics en stappenplannen van de constructie van een rubric. De eerste deelvraag luidt: Hoe wordt een rubric ontwikkeld en geconstrueerd?

De betrouwbaarheid van de rubric kan worden gecontroleerd door een vergelijking van de beoordelingsresultaten van verschillende docenten. De validiteit, transparantie en bruikbaarheid kunnen worden getoetst door ervaringen van leerlingen en docenten te bespreken. Hiervoor is de tweede deelvraag opgesteld: Hoe wordt voldaan aan betrouwbaarheid, validiteit, transparantie en bruikbaarheid? De verwachting is dat het mogelijk is om aan deze eisen te kunnen voldoen.

Het vak levensbeschouwing kent vakspecifieke leerdoelen, zoals beschreven in het theoretisch kader. Er moet worden nagegaan om welke het in het bijzonder gaat wat de opdrachten van het levensvisieboek betreft. De derde deelvraag is daarop gericht: Om welke leerdoelen gaat het in de opdrachten van het levensvisieboek en hoe kunnen die worden getoetst met een rubric?

De opdrachten worden regelmatig opgegeven, maar gerichte feedback ontbreekt nog. Feedback dient ervoor om meer inzicht te geven in het leerproces. Met behulp van de rubric moet transparant worden gemaakt wat er van de leerlingen wordt verwacht (feed up), door de leraar aan te laten geven op welk niveau de leerlingen hebben voldaan aan de criteria van de opdracht (feedback) en

door de leerlingen te laten zien wat zij nog moeten doen om hun volgende opdracht te verbeteren (feed forward) (Hattie & Timperley, 2007). De vierde deelvraag luidt: is het mogelijk om leerlingen met een rubric op transparante en consistente wijze feedback te geven?

Methode

Ontwerp

Voor dit ontwerpgericht onderzoek wordt een reguliere interventie gebruikt in een bestaande praktijk, het maken van een opdracht voor het vak levensbeschouwing met behulp van een rubric. Er wordt een nieuwe rubric ontworpen, gebaseerd op de rubric die al in gebruik is. De laatste is te vinden in bijlage A. Van den Bos, Burghout en Joosten-ten Brinke (2014) beschrijven een stappenplan voor de constructie van een rubric, dat voor dit onderzoek wordt gevolgd. De rubric wordt in twee verschillende leerjaren gebruikt en kent per leerjaar een op het leerjaar afgestemde vorm. De beoordelingen van de docenten worden met elkaar vergeleken om de betrouwbaarheid van de rubric als instrument te meten. Voor het controleren van validiteit, transparantie en bruikbaarheid wordt een groepsinterview gehouden met een groep van docenten en leerlingen.

Onderzoeksgroep

De onderzoekspopulatie is die van leerlingen in het voortgezet onderwijs die het vak levensbeschouwing volgen. Uit die groep wordt een groep geselecteerd die op een homogeen scholingsniveau les krijgt, namelijk vwo-niveau. De school voor het onderzoek is het Marnix Gymnasium te Rotterdam, de school waar de onderzoeker werkzaam is als docent levensbeschouwing. Er is gekozen voor bestaande groepen van leerlingen in schoolklassen.

Tabel 2

Steekproefgroepen per Leerjaar

Leerjaar	Jongens	Meisjes	Steekproefomvang = n
Leerjaar 2: 2A + 2C	11 + 15 = 26	12 + 11 = 23	49
Leerjaar 4: 4B + 4C	14 + 13 = 27	13 + 14 = 27	54
Totaal	26 + 27 = 53	23 + 27 = 50	103

Het onderzoek vindt plaats in twee jaarlagen, zodat de betrouwbaarheid van de rubric kan worden onderzocht in twee verschillende situaties. Hiervoor zijn de leerjaren 2 en 4 gekozen, omdat in die leerjaren hetzelfde aantal van twee lessen per week wordt gegeven. Deze leerjaren kennen vier

klassen en tellen 95 respectievelijk 107 leerlingen. Uit deze leerjaren, die bestaan uit vier klassen per leerjaar, zijn vier klassen geselecteerd, die ongeveer even groot zijn en les krijgen van twee verschillende docenten. De steekproefgroepen staan in Tabel 2.

Alle leerlingen zijn minimaal anderhalf jaar vertrouwd met het werken met rubrics. Zij hebben in hun huidige cursusjaar al vier (leerjaar 2) of drie (leerjaar 4) opdrachten gemaakt aan de hand van een rubric. De klassen 2C en 4B hebben les van de onderzoeker, die tevens docent is, de klassen 2D en 4C hebben les van een collega. Beide docenten hebben een eerstegraads bevoegdheid voor het vak levensbeschouwing en werken langer dan drie jaar op dezelfde school samen in de vaksectie levensbeschouwing. Zij bespreken samen regelmatig het werken met het levensvisieboek en gebruiken dezelfde opdrachten, procedures en beoordelingsmodellen. Verwacht wordt dat de invloed van deze variabele op de uitkomsten nihil is.

Materialen

De leerlingen maken een opdracht voor het levensvisieboek. De opdracht voor het onderzoek is een interventie, zoals die op gebruikelijke wijze plaatsvindt in de vorm van een toetsopdracht, die leerlingen regelmatig maken in de loop van het cursusjaar. Voor leerjaar 2 gaat het om opdracht 5 Afscheid nemen, voor leerjaar 4 om opdracht 4 Waarden. Deze opdrachten zijn te vinden in de bijlagen B en C.

De variabelen die onderzocht worden bestaan uit de toetsscores van de leerlingen op de toetscriteria en de niveaus, waaruit het resultaat van de opdracht wordt samengesteld en dat geldt als de beoordeling van de opgegeven opdracht. Deze variabelen worden geoperationaliseerd en gemeten aan de hand van een rubric. Deze rubric wordt speciaal met het oog op het onderzoek ontworpen, op basis van een rubric, die al in gebruik is en door de docenten is gevalideerd (zie bijlage A).

Voor het groepsinterview met de groep van acht leerlingen zijn negen stellingen geformuleerd, die achtereenvolgens tijdens het interview zijn behandeld (zie bijlage F).

Procedure

De collega van de onderzoeker, de tweede docent levensbeschouwing aan het Marnix Gymnasium, is voorafgaande aan het onderzoek in een gesprek geïnformeerd en om toestemming en medewerking gevraagd. De schoolleiding van het Marnix Gymnasium is geïnformeerd over het onderzoek en is om toestemming gevraagd met het formulier Toestemmingsverklaring Externe Instelling, zoals de OU dat voorschrijft (bijlage G), volgens de commissie Ethische Toetsing Onderzoek (2017).

Van den Bos, Burghout en Joosten-ten Brinke (2014) beschrijven een stappenplan voor de constructie van een rubric, dat voor dit onderzoek wordt gevolgd en hieronder wordt beschreven.

De eerste stap is het bepalen van reikwijdte en context. De rubric heeft een generiek karakter, omdat hij gebruikt wordt in verschillende leerjaren en de ontwikkeling van een competentie meet.. De context van de rubric is het vak levensbeschouwing op VWO-niveau, de leerjaren 1 tot en met 5.

In stap twee is de doelstelling bepaald. Het gaat om het verwerven van de competentie zelfreflectie en ontwikkeling, te omschrijven als het herkennen en verkennen van levensvragen en het verlenen van betekenis aan de levensvragen voor het ontwikkelen van een eigen levensvisie (Van Swetselaar & Visser, 2011). Dit is een hogere orde cognitieve vaardigheid, waarin het gaat om analyseren en reflecteren.

In de derde stap worden de toetscriteria opgesteld. Er worden drie inhoudelijke criteria onderscheiden: het beschrijven van concrete voorbeelden uit het eigen leven; het toepassen in een analyse van het behandelde thema en de daarin aan de orde gekomen ideeën en theorieën op de voorbeelden; het reflecteren op de bijdrage van de analyse aan de eigen levensvisie. Daarnaast is er een criterium waarin de vorm en de uitvoering worden getoetst, omdat het om een schrijfofdracht met bepaalde eisen gaat, die van belang zijn voor het op de juiste wijze weergeven van de competentie. De rubric houdt het midden tussen een holistische en een analytische manier van beoordelen: de vaardigheden worden van elkaar onderscheiden, maar zijn toch niet zo eenduidig en enkelvoudig mogelijk, om een goede balans tussen versnippering en betrouwbaarheid te bewaren.

In stap vier is de toetsfunctie bepaald. Omdat het gaat om het toetsen van een ontwikkeling en om het gebruik van de toets voor de eindrapportage wordt de rubric zowel op formatieve als op summatieve manier gebruikt (Brookhart & Chen, 2015). De leerling ontvangt regelmatig feedback in de vorm van een beoordeelde opdracht aan de hand van de rubric. Aan het einde van het cursusjaar wordt de balans opgemaakt en worden de verzamelde rubrics gebruikt om een summatieve beoordeling te geven.

In de vijfde stap worden de beoordelingsniveaus geformuleerd. Het levensvisieboek wordt voor het eerst gebruikt in leerjaar 1 en gaat mee tot en met leerjaar 5. De leerlingen ontwikkelen zich in de loop van de jaren en die ontwikkeling moet te herkennen zijn in de beoordelingsniveaus, zodat de leerlingen zelf die ontwikkeling kunnen herkennen. In leerjaar 1 zijn er twee niveaus, beginner en gevorderde. In leerjaar 2 wordt het niveau van expert daaraan toegevoegd en wordt verwacht dat de leerling aan het einde van het leerjaar op het niveau van gevorderde presteert. In leerjaar 4 wordt een vierde niveau, dat van uitblinker, toegevoegd. Het gewenste eindniveau in leerjaar 4 is expert, het beginniveau van leerjaar 5. Voor het vierde toetscriterium is het niet noodzakelijk om een verdeling in vier niveaus te maken, omdat de uitvoering slechts een voorwaardelijke functie heeft ten behoeve van de drie inhoudelijke toetscriteria.

Het formuleren van indicatoren is de zesde stap. De beschrijving van de indicatoren volgens het uitgangspunt KISS (Keep It Smart and Simple) is te vinden in de bijlagen. Er is per niveau aangegeven wat een leerling moet kunnen, waarbij de verschillen per niveau zijn benoemd.

De normering is vastgesteld in de zevende stap. Er wordt verschil gemaakt in de beoordelingsniveaus per leerjaar. In leerjaar 1 kan een leerling nog een beginner zijn aan het einde van het cursusjaar. Het gewenste minimale niveau in leerjaar 2 aan het einde van de cursus is dat van gevorderde. In de leerjaren 4 en 5 is dat het niveau van expert. De punten per niveau en/of per indicator worden met het oog op die te behalen niveaus verdeeld, op zodanige wijze dat het minimale niveau met het cijfer 6 kan worden beoordeeld, als alle beoordelingsniveaus een gelijke puntenverdeling kennen. In de loop van het cursusjaar kan de weging van de beoordeling toenemen, om de veronderstelde groei in ontwikkeling te waarderen. Die groei is beter waar te nemen als er meer opdrachten zijn gemaakt. Dat geldt voornamelijk voor leerjaar 2, waar vijf opdrachten worden gemaakt, en in iets mindere mate voor leerjaar 4, met vier opdrachten. Het summatieve oordeel zou dan kunnen bestaan uit het quotiënt van de gewogen som van de formatieve oordelen.

Stap acht bestaat uit betrouwbaarheid en *fine tuning*. Betrouwbaarheid is het onderwerp van dit onderzoek en moet blijken uit de conclusie. De fine tuning kan na de evaluatie van het onderzoek gebeuren, in het verbeteren van de rubric.

De leerlingen van 2C en 2D hebben opdracht 5 Afscheid nemen en de leerlingen van 4B en 4C hebben opdracht 4 Waarden van hun vakdocent opgegeven gekregen in de laatste les voor de meivakantie, vanaf 10 april 2017. De leerlingen hebben drie weken de tijd gekregen om de opdrachten zelfstandig te maken in de periode 10 april - 7 mei 2017 en hebben hun opdracht ingeleverd tussen 8 en 12 mei bij de betreffende docent. Dit deel van de procedure was gelijk aan een normale procedure bij een opdracht voor het levensvisieboek.

Tijdens de lessen op 16 mei 2017 zijn de leerlingen mondeling en schriftelijk geïnformeerd over het onderzoek en de ouders zijn op 16 mei 2017 door de onderzoeker via de administratie per email geïnformeerd over het gebruik van de beoordeling voor het onderzoek (zie bijlage D). Uitgelegd is dat de cijfermatige gegevens van de resultaten anoniem worden ingevoerd in de computer, dat de teksten van de ingeleverde opdrachten niet worden gebruikt in het onderzoek en dat de beoordeling aan de hand van de nieuwe rubric niet afwijkt van de gebruikelijke beoordeling. De deelnemers en hun ouders is op 16 mei 2017 schriftelijk en per email gevraagd om toestemming voor het gebruik van hun opdrachten voor het onderzoek (zie bijlage E). Voor het inleveren van de toestemming is een periode van drie weken gebruikt. Vanwege de lage respons is de informatiebrief met de toestemmingsverklaring op 8 juni nogmaals verstuurd aan de ouders van de vierdeklassers.

De onderzoeker heeft het ingeleverde werk van alle leerlingen van de vier klassen gekopieerd en het originele en gekopieerde werk onder de beide docenten verdeeld, zodanig dat elke docent zijn

eigen klassen met het originele werk van de leerlingen heeft beoordeeld en elke docent de klas van de collega met behulp van het gekopieerde werk van de leerlingen heeft beoordeeld. Er is gekozen voor het beoordelen van het originele werk van de leerlingen door de eigen docent, omdat dat overeenkomt met de vertrouwde manier van werken met het handschrift van de eigen docent, zodat leerlingen zich geen zorgen hoeven te maken over een ander soort beoordeling. Op deze manier hebben beide docenten het werk van alle leerlingen van de vier klassen beoordeeld, aan de hand van de geconstrueerde rubric, in de periode 8 – 26 mei. De resultaten zijn in een apart bestand met uitslagen genoteerd. De onderzoeker heeft de uitslagen op een bestand in de computer gezet, waarbij de namen van de deelnemers zijn geanonimiseerd door ze van een code te voorzien.

De onderzoeker heeft een groep gevormd met acht leerlingen uit de deelnemende klassen, bestaande uit twee leerlingen per klas, en een groepsinterview gehouden op 13 juni 2017. De leerlingen en hun ouders is schriftelijk gevraagd, in de al eerder genoemde informatievoorziening (bijlage D), om toestemming te geven voor deelname aan het gesprek, via het formulier Toestemmingsverklaring Model 3 van de OU (bijlage E). Het gesprek heeft plaatsgevonden na het ontvangen van de feedback op de opdrachten. Vier leerlingen hebben zich hiervoor opgegeven na de aankondiging door de onderzoeker, vier leerlingen zijn op aanwijzing van hun docent uitgenodigd om deel te nemen, vanuit de verwachting dat ze een goede bijdrage aan het gesprek kunnen leveren. Tijdens het gesprek zijn de ervaringen met het maken van de opdrachten en het werken met de rubric besproken aan de hand van negen stellingen (zie bijlage F). Van dit gesprek is met de dictafoon van een smartphone een geluidsopname gemaakt van 37 minuten en 58 seconden. Deze opname is opgeslagen in een bestand. Op basis van de aantekeningen van de onderzoeker en de geluidsopname is het gesprek volledig uitgeschreven in een document. Deze transcriptie is door de onderzoeker bewerkt door de gemaakte opmerkingen onder te brengen bij de criteria validiteit, transparantie, bruikbaarheid en mogelijkheid tot feedback, in een apart document.

Analyse

De kwaliteit van de rubric wordt bepaald aan de hand van de betrouwbaarheid, de validiteit, de transparantie en de bruikbaarheid. De betrouwbaarheid wordt gemeten met kwantitatief onderzoek van Pearson's correlatie-coëfficiënt en de intraclass correlationcoefficient (ICC). De laatste is een generalisatie van Cohen's Kappa, waarmee de mate van overeenkomst tussen de beoordelingen van twee of meer beoordelaars kan worden gemeten, door het quotiënt van de kans op de geobserveerde overeenkomst en de kans op de potentiële overeenkomst te berekenen. De beoordelingen van de opdrachten door twee verschillende docenten worden vergeleken in een two way mixed model met twee vaste beoordelaars. De beoordelingen per toetscriterium worden met elkaar vergeleken met als variabelen de scores van de deelnemers op 3 toetscriteria en het cijfer voor de opdracht, gegeven door

beide beoordelaars afzonderlijk. Op deze manier kan per toetscriterium worden bepaald of het leidt tot een voldoende overeenstemming in de beoordelingen van de beide docenten en of het om die reden een betrouwbaar criterium is. De ICC's van de drie toetscriteria kunnen onderling vergeleken worden. Voorbeelden van deze werkwijze zijn te vinden bij Wald, Borkan, Taylor en Reis (2012) en bij Cho, Schunn en Wilson (2006). Bovendien kunnen de uitkomsten van beide rubrics in de twee leerjaren met elkaar worden vergeleken. Het significantieniveau voor de correlatie is het gebruikelijke niveau, 0,05, omdat er geen reden is om af te wijken van het normale niveau.

De validiteit is bij het construeren van de rubric aan de orde geweest. De algemene inhoud van de indicatoren per opdracht is voorzien van informatie, die betrekking heeft op het thema van de opdracht. Voor ieder criterium wordt aangegeven hoe het thema daarin herkenbaar moet worden gemaakt. Het eerste criterium, het beschrijven van een geschikt voorbeeld, moet gericht zijn op het thema, zodat het voorbeeld zo goed mogelijk beschreven wordt passend bij de thematiek. Het tweede criterium, het analyseren van het voorbeeld aan de hand van de thematiek, wordt ingevuld door aan te geven welke kenmerken van de thematiek moeten worden toegepast in de analyse. Het derde criterium, het formuleren van een eigen levensvisie, wordt verduidelijkt door aan te geven welke elementen van een levensvisie, zoals levensvragen, aan de orde moeten komen voor het onderhavige thema.

Het aantal niveaus kent een opbouw in de loop van de vier cursusjaren dat de opdrachten voor het levensvisieboek worden gebruikt, waarbij rekening wordt gehouden met de cognitieve ontwikkeling van de leerlingen, die naarmate zij ouder worden abstracter kunnen denken (Driscoll, 2014) en beter kunnen reflecteren (Diamond, 2013).

leerjaar 1: niveaus beginner en gevorderd;

leerjaar 2: beginner, gevorderd, expert; gewenst eindniveau minimaal gevorderd;

leerjaar 4: beginner, gevorderd, expert, uitblinker; gewenst eindniveau minimaal gevorderd/expert;

leerjaar 5: idem leerjaar 4; gewenst eindniveau minimaal expert.

De docenten hebben de indicatoren per niveau beschreven. In het groepsinterview wordt de validiteit van de rubric aan de orde gesteld, waarbij de indeling in niveaus en de beschrijving van de indicatoren ter sprake kunnen komen. Bij ieder niveau hoort een aantal te behalen punten, de score op het toetscriterium. Deze score wordt gebruikt om de betrouwbaarheid te beoordelen, zoals hierboven beschreven. De score wordt gebruikt om het cijfer vast te stellen, dat in de betrouwbaarheid wordt beoordeeld.

Om de validiteit, transparantie en bruikbaarheid van de rubric te beoordelen is een groep samengesteld, waarmee een groepsinterview is gehouden. De resultaten worden geanalyseerd om de kwaliteit van de rubric te beoordelen met een beschrijving van de antwoorden van de deelnemers, waarbij een verband wordt gelegd tussen de antwoorden en de deelvragen.

Validiteit, transparantie en bruikbaarheid uit de derde deelvraag komen in het groepsinterview met de groep aan de orde, net als de vierde deelvraag, de vraag of het mogelijk is om leerlingen met een rubric op juiste wijze feedback te geven. Er is groep samengesteld van acht leerlingen die met de onderzoeker heeft gesproken aan de hand van negen stellingen (zie bijlage F).

De opmerkingen die de deelnemers hebben gemaakt in het groepsinterview zijn geordend per stelling. Een opmerking die gemaakt werd tijdens de behandeling van een bepaalde stelling, maar daar niet bij paste, is verplaatst naar de juiste stelling. Een opmerking die niet bij een bepaalde stelling past, maar wel bij één van de vier hierna vermelde categorieën, is bij die categorie geplaatst. De negen stellingen zijn verdeeld over de deelvragen twee en vier, met behulp van de categorieën validiteit, transparantie, bruikbaarheid en feedback-mogelijkheid (deelvraag 4).

Validiteit wordt behandeld in de volgende stellingen (hier verkort weergegeven):

- stelling 1 over nadenken over leven/mezelf = reflectie
- Stelling 2 beter zicht op persoonlijke ontwikkeling
- Stelling 7 opdrachten teveel structuur en te weinig vrijheid eigen invulling

Transparantie wordt behandeld in de volgende stellingen:

- Stelling 3 moeite om voorbeelden uit eigen leven te beschrijven
- Stelling 4 m.b.v. rubric beter begrip opdrachten
- Stelling 6 m.b.v. rubric begrip hoe beoordeling tot stand is gekomen
- Stelling 7 opdrachten teveel structuur en te weinig vrijheid eigen invulling

Bruikbaarheid wordt behandeld in de volgende stellingen:

- Stelling 2 beter zicht op persoonlijke ontwikkeling
- Stelling 3 moeite om voorbeelden uit eigen leven te beschrijven
- Stelling 4 m.b.v. rubric beter begrip opdrachten
- Stelling 5 m.b.v. rubric beter in staat om opdracht te maken
- Stelling 7 opdrachten teveel structuur en te weinig vrijheid eigen invulling

Deelvraag 4, mogelijkheid tot geven feedback, wordt behandeld in de volgende stellingen:

- Stelling 4 m.b.v. rubric beter begrip opdrachten
- Stelling 5 m.b.v. rubric beter in staat om opdracht te maken
- Stelling 6 m.b.v. rubric begrip hoe beoordeling tot stand is gekomen
- Stelling 8 naast rubric ook andere manieren van feedback
- Stelling 9 rubric geschikt om feedback te krijgen van klasgenoten

Resultaten

Voor het onderzoek zijn vier klassen van het Marnix Gymnasium te Rotterdam benaderd om mee te werken. Op een gymnasium wordt op VWO-niveau lesgegeven. Na verwerking van de ingeleverde toestemmingsverklaringen en verwerking van de ingeleverde beoordelingen zijn de gegevens van 36 leerlingen uit leerjaar 2 en 34 leerlingen uit leerjaar 4 te gebruiken voor het onderzoek. De groep van leerjaar 2 bestaat uit 17 meisjes (47%) en 19 jongens (53%) van 13, 14 of 15 jaar oud (gemiddeld 14 jaar), $n = 36$. De groep van leerjaar 4 bestaat uit 19 meisjes (56%) en 15 jongens (44%) van 15, 16 of 17 jaar oud (gemiddeld 16 jaar), $n = 34$.

Derde deelvraag

De derde deelvraag moet eerst beantwoord worden, omdat het bepalen van de leerdoelen een voorwaarde is voor de eerste deelvraag over de opdracht van het levensvisieboek en de toetscriteria van de rubric. De derde deelvraag luidt: Om welke leerdoelen gaat het in de opdrachten van het levensvisieboek en hoe kunnen die worden getoetst met een rubric? Zoals beschreven in de inleiding gaat het in het levensvisieboek om de ontwikkeling van de persoonlijke vorming van leerlingen. Het centrale leerdoel is geen kennisdoel maar een vaardigheid, zoals beschreven in de competentie zelfreflectie en ontwikkeling, waarbij de leerling levensvragen herkent en verkent en er betekenis aan geeft voor het ontwikkelen van een eigen levensbeschouwing in relatie tot anderen (Van Swetselaar & Visser, 2011).

Voor het levensvisieboek gaat het niet volledig om een competentie, zoals Swetselaar en Visser (2011) die beschrijven, waarin ook een houding zou worden getoetst, waarin motivatie, betrokkenheid en persoonlijke kwaliteiten beoordeeld zouden moeten worden. Dergelijke attitudes vallen buiten het bereik van het levensvisieboek, zoals dat in het onderzoek en op de school in gebruik is. Het gaat in het leerdoel om de vaardigheid van het reflecteren op de eigen ontwikkeling van de levensvisie, zoals die in voorbeelden uit het eigen leven naar voren komt. Daarnaast gaat het om het leerdoel van de vaardigheid van analyseren van voorbeelden, waarbij de theorie van het thema moet worden toegepast op de gebruikte voorbeelden.

Eerste deelvraag

De eerste deelvraag luidt: Hoe wordt een rubric ontwikkeld en geconstrueerd? Voor het beantwoorden van de eerste deelvraag is een rubric ontwikkeld op basis van de rubric die op school in gebruik is vanaf september 2016 (bijlage A). Voor het ontwikkelen is het stappenplan gebruikt, dat in de paragraaf Methode onder Ontwerp en Procedure is beschreven (Bos et al., 2014). Ook is gebruikt gemaakt van de bevindingen van Jonsson en Svingby (2007), die in de eerste conclusie stellen dat een

rubric analytisch moet zijn en speciaal gericht op het onderwerp of het thema van de opdracht. Bovendien is gebruik gemaakt van de ervaring die beide docenten van de school hebben met dit onderwerp. De nieuwe rubric kent drie inhoudelijke criteria waarop de opdracht wordt beoordeeld:

1. beschrijving van een voorbeeld of voorbeelden van ervaringen of situaties uit je eigen leven waarin de thematiek aan de orde komt;
2. beschrijving hoe ideeën en/of theorieën van betekenis zijn in het voorbeeld of de voorbeelden;
3. beschrijving van de verbinding tussen of de betekenis van de ideeën en/of theorieën en het thema met de persoonlijke levensvisie.

De nieuwe rubric kent ten opzichte van de oude rubric een vierde toetscriterium, dat over de uitvoering van de opdracht gaat: aantal woorden, schrijfstijl, grammatica, spelling, opmaak. Dit criterium is om praktische redenen toegevoegd en wordt niet meegenomen in het onderzoek, omdat het in het onderzoek om de toetsing van de inhoud van de opdrachten gaat en niet om de vorm. Bovendien is het aantal te behalen punten op dit criterium lager en om die reden moeilijker te vergelijken met de andere drie criteria.

In bijlage H is de rubric te vinden in twee varianten, voor leerjaar 2 en voor leerjaar 4, waarbij rekening is gehouden met de beschrijving van de indicatoren gericht op het thema en waarbij in leerjaar 4 een vierde niveau is gebruikt, dat van uitblinken.

Tweede deelvraag

De tweede deelvraag luidt: hoe wordt voldaan aan betrouwbaarheid, validiteit, transparantie en bruikbaarheid? In het behandelen van de voorgaande deelvragen is begripsvaliditeit impliciet aan de orde geweest in het beschrijven van de leerdoelen en de toetscriteria. Begripsvaliditeit en inhoudsvaliditeit komen later aan de orde in de resultaten van het groepsinterview. Daar komen ook transparantie en bruikbaarheid en deelvraag vier ter sprake.

De betrouwbaarheid is gemeten met statistische tests. Er is gekeken naar correlatie tussen de beoordeling van elke docent afzonderlijk op iedere score met het cijfer, om na te gaan of er een consistente samenhang is tussen score en cijfer. Deze gegevens staan in Tabel 3.

Tabel 3

Pearson Correlatie van Scores Toetscriterium per Docent

Docent	Score1 lj2	Score1 lj4	Score2 lj2	Score2 lj4	Score3 lj2	Score3 lj4
RC	,730	,083	,414	,864	,713	,764
WE	,595	,504	,631	,771	,740	,841

Noot. Scores boven ,700 zijn vetgedrukt. lj = leerjaar; RC = docent Rafael Cornelisse; WE = docent Willemijn van Eekelen.

*Alle cijfers zijn significant op ,05 niveau.

Allereerst is gekeken naar de correlatie tussen de scores en de cijfers in de beoordelingen van de docenten. Een hoge correlatie kan erop wijzen dat de docent het toetscriterium op consistente wijze hanteert en dat het toetscriterium daarmee geschikt is om te gebruiken en betrouwbaar lijkt te zijn. Een sterk positieve correlatie geldt voor een waarde tussen ,700 en ,900. Dat is voor beide docenten het geval bij de score op toetscriterium 3 in leerjaar 2 met ,713 resp. ,740 en bij de toetscriteria 2 en 3 in leerjaar 4 met ,864 resp. ,771 en ,764 resp. ,841. Bij toetscriterium 1 in leerjaar 2 heeft docent RC een sterk positieve waarde van ,730, terwijl docent WE daar een middelmatig positieve waarde kent van ,595. Bij de toetscriterium 2 in leerjaar 2 is met ,414 en ,631 sprake van een middelmatige positieve correlatie, waarbij de waarde ligt tussen ,400 en ,700.

Als gekeken wordt naar de correlatie tussen de scores van de docenten komt het volgende beeld naar voren, zoals te zien in Tabel 4.

Tabel 4

Pearson Correlatie van Beoordeling docenten op Scores en Cijfers per Leerjaar

Leerjaar	Score1	Score2	Score3	Cijfer
2	,330	,490	,524	,600
4	-,289	,537	,304	,290

Noot. Scores boven de ,400 zijn vetgedrukt.

*Alle scores zijn significant op ,05 niveau.

Geen van de waardes laat een sterk positieve correlatie zien. Er is wel sprake van middelmatig positieve correlatie op toetscriteria 2 en 3 in leerjaar 2, met ,490 en ,524 en toetscriterium 2 in leerjaar 4 met ,537. Er is een middelmatige positieve correlatie voor het cijfer in leerjaar 2 met ,600.

De betrouwbaarheid van de scores tussen de beoordelaars kan nauwkeuriger worden bekeken met de intraclass coefficient. Met SPSS is een analyse gemaakt met een two way mixed model, met vaste beoordelaars, tweezijdig gericht, voor het meten van consistentie tussen de beoordelaars. In tabel 5 zijn de gegevens weergegeven.

Tabel 5 *Intraclass Correlation Coefficient Scores Docenten Leerjaren 2 en 4*

Leerjaar	Score1	Score2	Score3	Cijfer
2	,489	,655	,685	,750
4	-,750**	,684	,459	,447

Noot. Alle scores boven ,600 zijn vetgedrukt.

*Alle scores zijn significant op ,05 niveau. **niet significant

Voor de ICC wordt een waarde hoger dan ,700 als voldoende betrouwbaar gezien. Boven ,800 is de waarde goed en boven de ,900 uitstekend. Alleen de ICC van het cijfer in leerjaar 2 geeft met ,750 een waarde boven de ,700. Er zijn drie ICC's tussen ,600 en ,700: de toetscriteria 2 en 3 in leerjaar 2 met ,655 en ,685 en toetscriterium 2 in leerjaar 4 met ,684.

Validiteit, transparantie, bruikbaarheid en mogelijkheid voor feedback

In deze alinea wordt geciteerd uit de niet-gepubliceerde bewerking van de transcriptie van het groepsinterview, die is gemaakt door de onderzoeker (Cornelisse, 2017).

Validiteit

Wat validiteit betreft bevestigen vier deelnemers dat ze door het maken van de opdrachten op een andere manier nadenken over zichzelf, zoals in het volgende citaat uit het groepsinterview: “dat ik meer stilsta, ik heb dit meegemaakt, ik vind dit leuk, mijn levenssituatie is nu zo, dat doe ik heel weinig, maar door het levensvisieboek doe ik het dus meer” (para. 1). Soms gebeurt dat zonder te weten wat de bedoeling is of soms op een ongebruikelijke manier: “Je wordt wel gedwongen om na te denken over je positie in de samenleving, wat ik op zich wel heel positief vindt” (para. 1). De opdracht zet aan tot of dwingt zelfs tot meer en beter nadenken, over jezelf en over anderen. Deelnemers bevestigen dat ze een persoonlijke ontwikkeling bij zichzelf zien, bijvoorbeeld in het terugkijken naar het levensvisieboek dat in een vorig leerjaar is gemaakt:

Ik heb laatst mijn klas twee levensvisieboek gelezen ... je merkt wel dat je beter bent gaan nadenken over de opdrachten in je levensvisieboek, en je kan natuurlijk niet vergelijken met je basisschool, want daar heb je minder herinneringen aan en toen heb je geen levensvisieboek geschreven, maar verder denk ik wel dat het beter zicht geeft op je persoonlijke ontwikkeling. ... als jij in de vierde zit en je kijkt alles terug wat je in de tweede hebt gedaan, dat je dan toch wel verschil ziet. (para. 1)

Daarmee is het centrale leerdoel van het reflecteren op de eigen ontwikkeling benoemd.

Transparantie

De rubric versterkt het effect dat de opdracht heeft, omdat de rubric door zijn vorm de leerlingen laat zien wat de bedoeling is van de opdracht. Dat positieve effect van rubrics op de transparantie van opdrachten laat Panadero (2013) zien in zijn review-studie.

Als het gesprek verder over transparantie gaat zijn de drie deelnemers die reageren op de stelling, dat het gebruik van een rubric leidt tot beter begrip van de opdrachten, het erover eens dat als de opdrachten onduidelijk zijn, dat de rubric meer duidelijkheid kan geven doordat de criteria als richtlijnen kunnen worden gezien. Eén van de deelnemers zegt

het is wel fijn, dat als je dan een opdracht maakt, dat je dan een richtlijn hebt, van dit moet er ongeveer instaan en dit is waar ik op moet letten ... want vroeger was het gewoon zo van, oh, ik heb iets ingeleverd en ik hoop dat het goed is, en dan krijg je gewoon een cijfer terug ... en nu kun je gewoon puntjes zien ... en ik heb wat puntjes gemist bij die, maar dit ging dan wel supergoed, ja daar kan je zelf ook echt op reflecteren en misschien je volgende opdracht ook beter maken. (para. 2)

Uit dit citaat blijkt dat de onderdelen van de rubric meer inzicht geven in het tot stand komen van de beoordeling dan zonder rubric. De indicatoren per niveau functioneren voor de deelnemers als hulpmiddel bij het reflecteren op wat er goed is en wat beter kan en bij het toepassen van de theorie. Daarnaast wordt opgemerkt dat opdrachten soms vragen naar voorbeelden, die moeilijk te geven zijn: “ik had gewoon geen voorbeeld en dan was het wel moeilijk om alles opeens te gaan benoemen” (para. 2). Een rubric biedt daarvoor geen oplossing, maar geeft wel duidelijkheid over het uitvoeren van de opdracht:

aan de andere kant vind ik dat soort vragen erbij juist wel fijn, want dan heb je wel een idee wat je dan moet gaan opschrijven; hoeveel gesprekken we in onze groepsapp hebben gehad van wat wil hij nou precies dat we erin zetten. (para. 2)

Bruikbaarheid

De deelnemers geven wat de categorie bruikbaarheid betreft aan dat het feit dat er criteria en indicatoren zijn duidelijkheid schept, dat duidelijk is dat er theorie moet worden toegepast en dat het goed is dat er richtlijnen voor de uitvoering zijn, om verschillen tussen leerlingen te voorkomen. Het volgende citaat maakt dat duidelijk:

het helpt wel, je ziet wel bijvoorbeeld dat je, oké, ik moet meer uit het boek, of, oké, ik moet meer, dat ik beschrijf wat ik aan een gebeurtenis heb gehad, en dat je dan ook bijvoorbeeld de ene keer ziet dat je van, oké, dit heb ik wel goed gedaan, en dat je de andere keer dingen hebt gedaan dat je dan denkt van, oké, vorige keer heb ik wel dingen goed gedaan, volgende keer beter. (para. 3)

Over de niveaus wordt gezegd dat de verschillen daartussen niet altijd duidelijk zijn:

Wat ik wel vaag vind aan de rubric is dat er dan die verschillende ehm levels zijn, van hoe goed je het kan doen, en wat voor mij nou precies het verschil is tussen expert en fantastisch, perfect gewoon dat snap ik niet, dat je denkt, goed gedaan, geweldig gedaan, heel goed gedaan, zo van, oké, wat betekent dit. (para. 3)

Soms ontstaat pas achteraf bij de beoordeling het inzicht waarom een opdracht op een bepaald niveau is gemaakt:

Ik denk dat je dat vooral achteraf ziet, eigenlijk, als je het helemaal gemaakt hebt, van oké, dit moet dan nog meer, en dit is dan wel, he, dat je dan eerst eigenlijk iets moet maken voordat je kunt kijken wat je kunt verbeteren en wat je de volgende keer beter moet doen. (para. 3)

De omschrijvingen zouden scherper kunnen worden beschreven. Daarnaast wordt aangegeven dat de opdrachten en de rubrics erg veel structuur geven, wat ten koste kan gaan van de vrijheid om de opdracht naar eigen inzicht in te vullen, zoals je mag verwachten van een opdracht die over je eigen leven en je levensvisie moet gaan: “Sommige opdrachten wordt heel specifiek gezegd wat je moet doen en bij een levensvisieboek vind ik eigenlijk dat je een soort vrije interpretatie mag hebben van de opdracht zelf” (para. 3).

Mogelijkheid tot het geven van feedback

De vierde deelvraag luidt: is het mogelijk om leerlingen met een rubric op transparante en consistente wijze feedback te geven? Uit bovenstaande citaten kan de conclusie worden getrokken dat de rubric gebruikt wordt en functioneert om feedback te ontvangen, voorafgaand aan de opdracht en na het ontvangen van de beoordeling, en als voorbereiding op een volgende opdracht. De ervaringen van de deelnemers met het gebruik van de rubrics zijn nogal wisselend. Vier deelnemers hebben aangegeven de rubric te gebruiken voor volledige feedback, zoals blijkt uit het volgende citaat: “Ik kijk altijd wel zelf eerst naar de rubric voordat ik aan de opdracht begin, door gewoon te kijken van ja wat moet ik allemaal doen” (para. 4). Drie deelnemers gebruiken de rubric alleen na afloop: “Ik heb eigenlijk nog nooit naar die rubric gekeken voordat ik die opdracht ging maken” (para.4). Ze geven aan dat de rubric helpt, maar dat het toch beter zou kunnen, door duidelijker omschrijvingen van de indicatoren, zoals al eerder in een citaat is benoemd. Bovendien is er een behoefte aan feedback in de vorm van opmerkingen van de docent in de kantlijn of als commentaar bij de opdracht van de leerling:

Het zou wel fijn zijn als u ... een verhaaltje erbij zou zetten van ‘goed gedaan, maar probeer bijvoorbeeld de volgende keer dit en dat te doen’ in plaats van dat wat jij ook zei, ja het is heel goed, dan denk je eigenlijk van ja, het is oké, maar als ik al die punten van een tien wil, wat kan ik dan nog echt verbeteren, dus dan zou het fijn zijn als u er nog echt iets kleins bij zet. (para. 4)

Ook is er behoefte aan een klassikale bespreking door de docent van het gemaakte werk na beoordeling: “een klassikale bespreking zou er bij helpen ... een klassikale bespreking van de opdracht, niet van je eigen levensvisieboek” (para. 4). Over de mogelijkheid van peer-feedback zijn alle deelnemers negatief, behalve als dat op vrijwillige basis zou zijn, vanwege het persoonlijke karakter van de opdrachten: “maar ik denk niet dat het zo fijn is als je dat met andere klasgenoten gaat bespreken, het is wel heel persoonlijk ja” (para. 4). Twee deelnemers geven aan de opdracht wel te laten lezen aan bevriende klasgenoten, maar dan gaat het er meestal om een ander te laten delen in een

mooi verhaal, en niet om een vorm van feedback: “je kan het altijd gewoon geven, zo van, dit is echt een mooi stukje, je moet dit lezen, ik wil graag dat je dit leest, ik bedoel, dan geef je het ook, je bent sowieso dan wel bevriend met elkaar” (para. 4).

Conclusie en Discussie

Conclusie

De centrale onderzoeksvraag van dit onderzoek luidt: Hoe ziet een rubric eruit, als instrument voor het formatief en summatief toetsen van opdrachten voor het levensvisieboek, die voldoet aan voorwaarden van betrouwbaarheid, validiteit, transparantie en bruikbaarheid? Er is een rubric geconstrueerd volgens een stappenplan en deze rubric is gebruikt in de praktijk. Met het ontwerpen van de rubric, het vaststellen van de leerdoelen en het beschrijven van de toetscriteria zijn de deelvragen een en drie beantwoord. Vervolgens moet worden bekeken of de tweede en de vierde deelvraag positief beantwoord kunnen worden, namelijk of de ontworpen rubric als instrument aan de voorwaarden voldoet.

Betrouwbaarheid.

Is de ontworpen rubric geschikt om te gebruiken als instrument om opdrachten voor het levensvisieboek formatief te toetsen? Om de betrouwbaarheid te meten zijn de scores van de leerlingen, zoals de beide docenten die hebben vastgesteld, aan statistische tests onderworpen. Uit de correlatie tussen de scores en de cijfers blijkt dat de score op het derde toetscriterium, het verbinden van de ideeën en theorieën uit het thema met de persoonlijke levensvisie, in beide leerjaren een sterk positieve correlatie vertoont met de score op het cijfer. Dit wijst erop dat de docenten dit criterium op consistente wijze kunnen hanteren in de beoordeling van de opdrachten en dat het een betrouwbaar criterium is. De correlatie tussen score en cijfer op het tweede toetscriterium, de beschrijving van de betekenis van ideeën en theorieën in de voorbeelden, is sterk positief in leerjaar 4, maar middelmatig positief in leerjaar 2. Vanwege dit verschil tussen leerjaar 2 en leerjaar 4 kan met minder zekerheid worden geconcludeerd dat dit criterium voldoende betrouwbaar is, maar de gegevens wijzen wel in die richting, omdat drie van de vier correlatiewaarden een sterk positieve correlatie laten zien. De waarden op het eerste criterium vertonen zulke grote verschillen dat dit criterium vooralsnog niet betrouwbaar kan worden geacht.

De correlatie tussen de scores van de docenten laat geen sterk positieve waarden zien, maar wel enkele middelmatig positieve correlaties, op toetscriterium 2 in beide leerjaren en op toetscriterium 3 in leerjaar 4. In vergelijking met bovenstaande correlaties wordt daarmee bevestigd

dat toetscriterium 3 in leerjaar 2 opnieuw een hoge waarde kent, gevolgd door toetscriterium 2 in leerjaar 4. De betrouwbaarheid van de toetscriteria wordt hiermee niet versterkt, omdat de waarden te laag zijn om een duidelijk beeld van betrouwbaarheid te geven. Daarnaast is de correlatie op het cijfer in leerjaar 2 met een waarde van ,600 redelijk hoog, maar het verschil met de correlatie van het cijfer in leerjaar 4, dat een waarde kent van ,290, is erg groot. Dat laat in ieder geval zien dat er een groot verschil is in het beoordelen van de beide opdrachten. De correlaties op toetscriterium 1 laten opnieuw grote verschillen zien, wat de twijfel uit de vorige alinea bevestigt.

De intraclass coefficient bevestigt het beeld dat ontstaan is uit de beschrijving in de vorige alinea. De waarde van de ICC voor het cijfer in leerjaar 2 is met ,750 voldoende betrouwbaar om te constateren dat de docenten een consistente beoordeling geven van de opdracht in leerjaar 2. De ICC's op de toetscriteria 2 en 3 in leerjaar 2 liggen onder de grenswaarde, maar komen dicht in de buurt. Voorzichtig mag geconstateerd worden dat deze criteria redelijk betrouwbaar zijn om een consistente score te kunnen geven. Hetzelfde geldt voor toetscriterium 2 in leerjaar 4. Wald et al. (2012) leggen uit hoe waarden lager dan de grenswaarde gebruikt kunnen worden, vanwege de variatie tussen de beoordelaars. De score op toetscriterium 3 in leerjaar 4 is te laag om een bewering te doen over de betrouwbaarheid hiervan. Dat geldt ook voor toetscriterium 1 in leerjaar 2. De waarde van toetscriterium 1 in leerjaar 4 laat zien dat dit criterium voor deze opdracht onbetrouwbaar is.

Met deze gegevens kan geconcludeerd worden dat toetscriterium 3 redelijk betrouwbaar is en dat er aanwijzingen zijn dat dat ook kan gelden voor toetscriterium 2. De gegevens wijzen niet op betrouwbaarheid van toetscriterium 1. In de discussie zal worden gezocht naar mogelijke oorzaken van deze verschillen en naar de consequenties hiervan voor de betrouwbaarheid van de rubric.

Validiteit, transparantie en bruikbaarheid.

Ten aanzien van de validiteit van de rubric kan gesteld worden dat er sprake is van een effect van het werken met de rubric, omdat de rubric de bedoeling van de opdracht, in zijn vorm met drie toetscriteria op drie of vier niveaus, versterkt. Leerlingen die de rubric gebruiken beseffen wat er in de opdracht van ze gevraagd wordt, wat de inhoud en wat de begrippen betreft.

Het gebruik van een rubric leidt tot meer transparantie van de opdracht. De toetscriteria worden door de leerlingen gebruikt als richtlijn voor de uitvoering van de opdracht. Door het bestuderen van de indicatoren krijgen de leerlingen meer zicht op wat er van ze gevraagd wordt, met name als het gaat om de reflectie die nodig is en het gebruik van theorie.

De bruikbaarheid van de rubric is uit bovenstaande opmerkingen gebleken. De beschrijving van de indicatoren op verschillende niveaus is nog niet duidelijk genoeg en daardoor minder goed bruikbaar. Het is de vraag wanneer iets voldoende is, of goed, of uitstekend en of dat nauwkeuriger kan worden beschreven.

Discussie

Hoe kunnen de betrouwbaarheid, validiteit, transparantie en bruikbaarheid van de rubric worden verbeterd? Hoe kan de rubric nog beter als instrument voor formatieve feedback worden gebruikt?

Verbeteringen rubric: betrouwbaarheid, validiteit, transparantie, bruikbaarheid, feedback

De betrouwbaarheid van de toetscriteria kan groter worden door een duidelijke beschrijving van de opdracht en een goede instructie bij het gebruik van de rubric. De opzet van de opdrachten voor het levensvisieboek verschilt per opdracht en daar kan meer eenduidigheid in worden nagestreefd. Dat geldt met name voor het eerste toetscriterium, het geven van geschikte voorbeelden bij het thema. In de praktijk is gebleken dat de leerlingen hier nogal verschillend mee omgaan en niet altijd de juiste voorbeelden kiezen, of zich niet precies aan de opdracht houden. Ook blijkt het voor leerlingen soms moeilijk een voorbeeld te vinden. Door deze verschillen in het gebruik van voorbeelden is het voor docenten moeilijk om dit op dezelfde manier te beoordelen. Als hierin meer duidelijkheid komt voor de leerlingen kunnen de docenten hun beoordeling beter op elkaar afstemmen.

De betrouwbaarheid van het tweede en het derde toetscriterium kan worden verbeterd door de opdrachten duidelijker te structureren volgens de drie toetscriteria, zodat leerlingen beter kunnen zien wat de bedoeling is. Daarnaast moeten de docenten nauwkeuriger omschrijven in de indicatoren wat er per niveau wordt verwacht. Dan kan de beoordeling beter op elkaar worden afgestemd. Ook moeten de docenten bespreken hoe ze met de verschillende antwoorden omgaan en hoe ze de punten toekennen. Het belang van een goede training van beoordelaars wordt door Jonsson en Svingby benadrukt (2007).

Een verklaring voor de verschillen tussen de beoordelaars is dat de opdracht voor leerjaar 2 een theoretisch model bevat dat waarschijnlijk te moeilijk is voor sommige leerlingen en dat sommige leerlingen het voorbeeld niet voldoende hebben uitgewerkt. De docenten hebben hier van tevoren geen rekening mee gehouden. De opdracht voor leerjaar 4 moest gemaakt worden met gebruik van voorbeelden, die al eerder in de lessen aan de orde waren gesteld en door de leerlingen beschreven, maar helaas hebben veel leerlingen die voorbeelden niet opnieuw gebruikt. Hier was van tevoren niet op gerekend door de beoordelaars en ook hier moesten ze improviseren in hun beoordeling. Het ontwikkelen van de opdrachten en de rubric is een iteratief proces dat uiteindelijk kan leiden tot verbetering.

Wat de validiteit betreft is het voor de leerlingen duidelijk dat een opdracht voor het levensvisieboek over je persoonlijke ontwikkeling gaat en dat je daarover moet nadenken. Dit leerdoel wordt in het derde toetscriterium benoemd. De vragen wat een levensvisie is, waaruit die bestaat en hoe je kunt reflecteren op je eigen ontwikkeling kunnen nog explicieter aan de orde worden gesteld in de instructie (Fancourt, 2010). Brown, Afflerback en Croninger (2014) geven met betrekking tot

critical-analytic thinking de aanbevelingen om de tussenliggende stappen in die manier van denken te benoemen, om voorbeelden uit het alledaagse leven te geven en om de nadruk te leggen op formatief toetsen van deze complexe of hogere orde vaardigheid, in plaats van summatief toetsen. Zij refereren daarbij aan de zones van naaste ontwikkeling van Vygotsky, die goed passen bij de persoonlijke ontwikkeling van een levensvisie.

De transparantie van de rubric is groot genoeg voor de leerlingen. Dit punt is voldoende besproken aan de hand van voorbeelden uit het groepsinterview en de literatuur. Jonsson (2014) heeft laten zien hoe belangrijk transparantie van rubrics is voor de prestatie van leerlingen, door te wijzen op het belang van een goede uitleg en instructie en van het op de juiste wijze beschikbaar stellen aan de leerlingen; daarnaast zijn er aanwijzingen dat analytische rubrics beter lijken te werken dan holistische rubrics.

De bruikbaarheid van de rubric is door de leerlingen bevestigd. Zij gaan er in de praktijk verschillend mee om. De docenten moeten in de instructie duidelijk aangeven op welke manieren de rubric feedback kan geven en hoe je kunt leren je leerproces te verbeteren. Zoals hierboven aangegeven moeten de indicatoren duidelijker worden beschreven. Het aantal niveaus moet opnieuw worden bekeken. Als er te weinig onderscheid kan worden gemaakt, kan met drie niveaus worden volstaan. De puntenverdeling moet worden bepaald en kan worden aangepast aan de opdracht, door te variëren in de weging van de toetscriteria, als dat relevant is.

De rubric wordt volgens de deelnemers regelmatig in de praktijk gebruikt om feedback te krijgen. De feedback kan worden vergroot door een duidelijker instructie voorafgaand aan de opdracht en door mondeling en schriftelijk commentaar van de docent op het gemaakte werk. Dit kan persoonlijk per leerling en klassikaal. De laatste vorm is minder intensief wat tijdsinverstering van de docent betreft dan de eerste. Als de leerlingen na verloop van tijd gewend zijn om op een goede manier met de rubric te werken, als self-assessment, kan de docent zijn aandacht verleggen van persoonlijke feedback naar klassikale feedback. Het effect van het gebruik van rubrics wordt groter naarmate de implementatie langer duurt (Panadero & Jonsson, 2013). Eventueel zou de rubric ook gebruikt kunnen worden voor peer-assessment, hoewel de leerlingen daar vooralsnog niet de voorkeur aan geven. Dit heeft te maken met het persoonlijk karakter van de opdrachten. De docent kan vrijwillig peer-assessment, waarvan sommige leerlingen hebben aangegeven dat ze dat soms doen, wel stimuleren.

Hoe het leereffect van feedback kan worden vergroot wordt beschreven door Arts et al. (2016), die pleiten voor: een expliciet verband tussen feedback en doelen, toetscriteria en verwachtingen; uitleg als aanvulling op aanwijzingen en correcties; meer nadruk op proces en self-regulation; categorischer gebruik van feed up en feed forward. Panadero et al. (2012) bevestigen het positieve effect dat het gebruik van rubrics heeft op self-assessment en zij geven aan dat een implicatie

van hun onderzoek is dat de aandacht van studenten meer gericht zou moeten zijn op proces dan op prestatie. Van der Schaaf, Baartman, Prins, Oosterbaan en Schaap (2013) pleiten voor feedback-dialogen die het reflectieve denken van studenten stimuleren, als antwoord op de behoefte van leerlingen aan meer gerichte persoonlijke feedback.

Beperkingen van het onderzoek

Het onderzoek is verricht onder een beperkte groep leerlingen en naar slechts twee opdrachten in een reeks van vier of vijf opdrachten. Als het iteratieve proces van verbetering van de rubric heeft plaatsgevonden, door de toetscriteria duidelijker te omschrijven, door de opdracht beter te structureren en door de indicatoren nauwkeuriger in te vullen, is het interessant om het onderzoek te herhalen. Dan zou een uitbreiding van de groep deelnemers meer gegevens opleveren. Spannender is het om het onderzoek uit te breiden naar meer opdrachten in de loop van het jaar, bijvoorbeeld aan het begin, halverwege en aan het einde van het cursusjaar. Dan kan de rubric opnieuw getest worden en dan kan in het bijzonder onderzocht worden of er sprake is van een ontwikkeling bij de leerlingen.

Vervolg: implicaties en onderzoek

Voor een onderzoek met een opzet zoals hierboven is geschetst een groep leerlingen worden gezocht die betrokken wordt bij het ontwerpen van de opdrachten en de rubric en bij het voorbereiden en evalueren van de beoordelingen. Als leerlingen gemotiveerd zijn om mee te werken aan een onderzoek kunnen ze waardevolle bijdragen leveren, zoals in het groepsinterview duidelijk is geworden. Bovendien kan hun medewerking een positieve invloed hebben op het leerproces, als vorm van feed up en feed forward. Dit laatste geldt natuurlijk ook voor het betrekken van alle leerlingen in het voorbereiden en evalueren van de opdrachten met behulp van de rubric.

De training van de docenten en de onderlinge afstemming van de voorbereiding en de beoordeling tussen de docenten kan grondiger gebeuren dan in dit onderzoek heeft plaatsgevonden. Een gebrek aan tijd aan het einde van het cursusjaar heeft hierin een rol gespeeld.

De resultaten van dit onderzoek zullen worden verwerkt in een artikel voor het vakblad *Narthex*, waarvoor de onderzoeker door de redactie is benaderd. Met het beschrijven van de rubric en de leerdoelen kan een stap worden gezet in de ontwikkeling van het vak levensbeschouwing. Zoals in de inleiding beschreven is er sprake van onzekerheid en onduidelijkheid als het gaat om het toetsen van opdrachten met een persoonlijke inhoud. Het is belangrijk om de bijdrage van dit onderzoek onder de aandacht van docenten te brengen en anderen te betrekken bij verder onderzoek op meer scholen en op meer niveaus dan het VWO-niveau. Mijn verwachting is dat het levensvisieboek een belangrijke invulling geeft aan het geven van persoonlijke aandacht aan en het stimuleren van de persoonlijke ontwikkeling van leerlingen, een gebied dat in het onderwijs nog weinig aan bod is gekomen. Dit

onderwerp beperkt zich niet tot het vak levensbeschouwing, maar strekt zich uit van het mentoraat tot en met de hele schoolgemeenschap.

Referenties

- Alii, E. T. (2009). *Godsdienstpedagogiek. Dimensies en Spanningsvelden*. Zoetermeer, the Netherlands: Meinema.
- Arts, J. G., Jaspers, M., & Joosten-ten Brinke, D. (2016). A case study on written comments as a form of feedback in teacher education: so much to gain. *European Journal of Teacher Education*, 39(2), 159-173. doi:10.1080/02619768.2015.1116513
- Banning, B. (2015). Levensvisiewerkstuk als pedagogische krachtbron. *Narhex*, 15(1), 70-75.
- Bertram-Troost, G., & Visser, T. (2017, 09-03-2017). Godsdienst/levensbeschouwing, wat is dat voor vak? Retrieved from http://www.verus.nl/sites/www.verus.nl/files/downloads/gl_wat_is_dat_voor_vak_def.pdf
- Biesta, G. (2016, 19-12-2016). Persoonsvorming in het onderwijs: Socialisatie of subjectificatie? Retrieved from <http://curriculumvandetoekomst.slo.nl/projecten/persoonsvorming/ideeen-over-persoonsvorming>
- Biesta, G. (2017). Persoonsvorming of subjectificatie? Een poging tot verdere verheldering. *Narhex*, 17(2), 5-10.
- Blaylock, L. (2000). Issues in Achievement and Assessment in Religious Education in England: Which Way Should We Turn? *British Journal of Religious Education*, 23(1), 45-58. doi:10.1080/0141620000230106
- Bos, P. v. d., Burghout, C., & Joosten-ten Brinke, D. (2014). Toetsen met rubrics. In H. van Berkel, A. Bax, & D. Joosten-ten Brinke (Eds.), *Toetsen in het hoger onderwijs* (pp. 193-204). Houten: Bohn Stafleu van Loghum.
- Brookhart, S. M., & Chen, F. (2015). The quality and effectiveness of descriptive rubrics. *Educational Review*, 67(3), 343-368. doi:10.1080/00131911.2014.929565
- Brooks, V., & Fancourt, N. (2012). Is self-assessment in religious education unique? *British Journal of Religious Education*, 34(2), 123-137. doi:10.1080/01416200.2011.614747
- Brown, N. J. S., Afflerbach, P. P., & Croninger, R. G. (2014). Assessment of Critical-Analytic Thinking. *Educational Psychology Review*, 26(4), 543-560. doi:10.1007/s10648-014-9280-4
- CBS. (2016). Onderwijsinstellingen; grootte, soort, levensbeschouwelijke grondslag. [http://statline.cbs.nl/statweb/publication/?vw=t&dm=slnl&pa=03753&d1=a&d2=1-2,6,8,1&d3=0-2&d4=0&d5=\(1-6\)-1&hd=151215-1509&hdr=t,g3,g4&stb=g2,g1](http://statline.cbs.nl/statweb/publication/?vw=t&dm=slnl&pa=03753&d1=a&d2=1-2,6,8,1&d3=0-2&d4=0&d5=(1-6)-1&hd=151215-1509&hdr=t,g3,g4&stb=g2,g1)
- cETO. (2017). Research Ethics Committee (cETO). Retrieved from <https://www.ou.nl/research-ethics-committee-ceto>
- Cho, K., Schunn, C. D., & Wilson, R. W. (2006). Validity and Reliability of Scaffolded Peer Assessment of Writing from Instructor and Student Perspectives. *Journal of Educational Psychology*, 98(4), 891-901.
- Cornelisse, R. (2016). Het levensvisieboek getoetst. *Narhex*, 16(4), 39-45.
- Cornelisse, R. (2017). *Bewerking transcriptie groepsinterview 130617 rubric levensvisie*. Niet-gepubliceerde ruwe data.
- Diamond, A. (2013). Executive functions. *Annual Review of Psychology*, 64, 135-168. doi:10.1146/annurev-psych-113011-143750
- Driscoll, M. P. (2014). Cognitive and Knowledge Development. In M. P. Driscoll (Ed.), *Psychology of Learning for Instruction* (pp. 185-222). Harlow: Pearson Education Limited.
- Fancourt, N. (2010). 'I'm less intolerant': reflexive self-assessment in religious education. *British Journal of Religious Education*, 32(3), 291-305. doi:10.1080/01416200.2010.498616

- Fancourt, N. (2013). "Very Sad, But It Works": One Pupil's Assessment Career in Religious Education. *Religion & Education*, 40(1), 78-89. doi:10.1080/15507394.2013.745360
- Fontein, P., De Vos, K., & Vloet, A. (2015, 06-07-2017). IPTO: vakken en bevoegdheden. Retrieved from <https://www.rijksoverheid.nl/documenten/rapporten/2015/02/27/ipto-vakken-en-bevoegdheden>
- Hamers, K. (2016). Leerlingen motiveren? Toets formatief... *Narhex*, 16(4), 5-10.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The Power of Feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112. doi:10.3102/003465430298487
- Jackson, R. (2012). The interpretive approach to religious education: challenging Thompson's interpretation. *Journal of Beliefs & Values*, 33(1), 1-9. doi:10.1080/13617672.2012.650024
- Jonsson, A. (2014). Rubrics as a way of providing transparency in assessment. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 39(7), 840-852. doi:10.1080/02602938.2013.875117
- Jonsson, A., & Svingby, G. (2007). The use of scoring rubrics: Reliability, validity and educational consequences. *Educational Research Review*, 2(2), 130-144. doi:<http://dx.doi.org/10.1016/j.edurev.2007.05.002>
- Neerken, J., & Ouden, J. D. (2016). Niet beoordelen maar zegenen. In gesprek over mijmeringen bij autobiografieopdrachten. *Narhex*, 16(1), 61-66.
- Panadero, E., & Jonsson, A. (2013). The use of scoring rubrics for formative assessment purposes revisited: A review. *Educational Research Review*, 9, 129-144. doi:<http://dx.doi.org/10.1016/j.edurev.2013.01.002>
- Panadero, E., Tapia, J. A., & Huertas, J. A. (2012). Rubrics and self-assessment scripts effects on self-regulation, learning and self-efficacy in secondary education. *Learning and Individual Differences*, 22(6), 806-813. doi:<http://dx.doi.org/10.1016/j.lindif.2012.04.007>
- Pol, H. (2004). Portfolio en de klas bij de lessen levensbeschouwing? *Narhex*, 4(4), 12-15.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78. doi:10.1037/0003-066X.55.1.68
- SLO. (2016). *Karakteristieken en kerndoelen. Onderbouw voortgezet onderwijs*. Enschede: SLO.
- Sluijsmans, D., Joosten-ten Brinke, D., & Van der Vleuten, C. (2013). Toetsen met leerwaarde. *Een reviewstudie naar de effectieve kenmerken van formatief toetsen*.
- Stuurgroep (Ed.) (2006). *Godsdienst/levensbeschouwing als examenvak*. Voorburg: Besturenraad.
- Teece, G. (2010). Is it learning about and from religions, religion or religious education? And is it any wonder some teachers don't get it? *British Journal of Religious Education*, 32(2), 93-103. doi:10.1080/01416200903537399
- Ter Avest, I. (2016). "Het liedje gaat over de zin van het leven". *Narhex*, 16(4), 24-30.
- Uyterlinde, A., & Visser, T. (2016). Levensbeschouwelijke vorming aan het licht brengen. *Narhex*, 16(4), 1-3.
- Van der Schaaf, M., Baartman, L., Prins, F., Oosterbaan, A., & Schaap, H. (2013). Feedback Dialogues That Stimulate Students' Reflective Thinking. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 57(3), 227-245. doi:10.1080/00313831.2011.628693
- Van Swetselaar, R., & Visser, T. (Eds.). (2011). *Leerlingcompetenties Godsdienst/Levensbeschouwing*. Woerden: Besturenraad.
- Visser, A. (2016). Persoonsvorming als curriculaire uitdaging?! Een conceptueel vooronderzoek. Retrieved from <http://downloads.slo.nl/Repository/persoonsvorming-als-curriculaire-uitdaging.pdf>
- Wald, H. S., Borkan, J. M., Taylor, J. S., Anthony, D., & Reis, S. P. (2012). Fostering and evaluating reflective capacity in medical education: Developing the REFLECT rubric for assessing reflective writing. *Academic Medicine*, 87(1), 41-50. doi:10.1097/ACM.0b013e31823b55fa
- Zondervan, T. (2016). Van vak naar venster. *Narhex*, 16(4), 16-21.

Bijlagen

Onderstaande bijlagen worden in de tekst genoemd. De opmaak van de bijlagen is in de oorspronkelijke vorm, zoals ze gebruikt zijn in de praktijk.

Bijlage A

Rubric opdracht Levensvisieboek in gebruik sinds september 2016

Bijlage B

Opdracht Afscheid Nemen leerjaar 2

Bijlage C

Opdracht Waarden leerjaar 4

Bijlage D

Informatiebrief Onderzoek voor Ouders en Leerlingen

Bijlage E

Toestemmingsverklaring

Bijlage F

Stellingen Groepsinterview

Bijlage G

Nieuwe Rubrics leerjaar 2 Afscheid nemen en leerjaar 4 Waarden

Bijlage A

Rubric opdracht Levensvisieboek in gebruik sinds september 2016

Rubric opdracht Levensvisieboek leerjaar 2

Beoordelingsniveaus (links - rechts)	Beginner 1, 2 of 3 punten	Gevorderde 4 of 5 punten	Expert 6 punten
Toetscriteria (boven – beneden)			
1 Beschrijving voorbeelden (en/of ervaringen) uit eigen leven waarin thematiek aan de orde komt	<i>In een voorbeeld is iets van de thematiek herkenbaar.</i>	<i>In het voorbeeld is de thematiek duidelijk herkenbaar.</i>	<i>In meer dan één voorbeeld is de thematiek duidelijk herkenbaar.</i>
2 Beschrijving hoe ideeën/theorieën van betekenis zijn in de voorbeelden	<i>Er wordt een beetje of nog niet verwezen naar de ideeën/theorieën in de voorbeelden.</i>	<i>De voorbeelden worden voldoende verbonden met de ideeën/theorieën.</i>	<i>De ideeën/theorieën worden duidelijk herkenbaar aangewezen vanuit de voorbeelden.</i>
3 verbinding tussen de ideeën/theorieën en het thema met de persoonlijke levensvisie	<i>Het voorbeeld wordt een beetje of nog niet in verband gebracht met een persoonlijke levensvisie.</i>	<i>Er wordt in voldoende mate gezocht naar de betekenis van het voorbeeld voor de persoonlijke levensvisie.</i>	<i>Er wordt een duidelijk verband gelegd tussen de betekenis van het voorbeeld en de persoonlijke levensvisie.</i>

Rubric opdracht Levensvisieboek leerjaren 4 en 5

Beoordelingsniveaus (links - rechts)	Beginner 0, 1 of 2 punten	Gevorderde 3 of 4 punten	Expert 5 punten	Uitblinker 6 punten
Toetscriteria (boven – beneden)				
1 Beschrijving voorbeeld* waarin de thematiek aan de orde komt	<i>In het voorbeeld is niets of weinig van de thematiek herkenbaar.</i>	<i>In het voorbeeld is de thematiek redelijk of duidelijk herkenbaar.</i>	<i>In het voorbeeld is de thematiek op meer wijzen duidelijk herkenbaar.</i>	<i>Het voorbeeld en de beschrijving zijn een 'schoolvoorbeeld' van de thematiek.</i>
2 Beschrijving hoe ideeën/theorieën van betekenis zijn in het voorbeeld	<i>Er wordt niet of nauwelijks verwezen naar ideeën/theorieën in het voorbeeld.</i>	<i>Het voorbeeld wordt voldoende of goed verbonden met ideeën/theorieën.</i>	<i>Ideeën/theorieën worden duidelijk herkenbaar aangewezen vanuit het voorbeeld.</i>	<i>Het voorbeeld wordt uitgelegd aan de hand van ideeën/theorieën.</i>
3 Beschrijving betekenis van ideeën/theorieën en thema in de persoonlijke levensvisie	<i>Het voorbeeld wordt niet of enigszins in verband gebracht met een persoonlijke levensvisie.</i>	<i>Er wordt enigszins of in voldoende mate gezocht naar de betekenis van het voorbeeld voor de persoonlijke levensvisie.</i>	<i>Er wordt een duidelijk verband gelegd tussen de betekenis van het voorbeeld en de persoonlijke levensvisie.</i>	<i>De betekenis van het voorbeeld en de thematiek worden geïntegreerd in de persoonlijke levensvisie.</i>

*met voorbeeld wordt bedoeld een gebeurtenis of ervaring uit het eigen leven, afhankelijk van de opdracht

Bijlage B

Opdracht Afscheid Nemen leerjaar 2

Levensvisieboek opdracht 5: Afscheid nemen **leerjaar 2** **1617**
(gebaseerd op opdracht 4 uit het werkboek op bladzijde 60)

Omschrijving: wat moet je doen?

Je hebt misschien wel één of meer ervaringen met het overlijden van iemand uit je directe omgeving (gezin, familie, buurt, school, vrienden) of met afscheid nemen van iemand of iets waaraan je gehecht was. In deze opdracht moet je beschrijven hoe die ervaring is geweest. Kies een voorbeeld dat je bewust hebt meegemaakt. *Schrijf een verhaal van 250 - 350 woorden, op 1 A4 in je levensvisieboek.*

Hoe moet je het doen?

Een aantal hulpvragen over het overlijden of afscheid nemen die je kunt verwerken in de opdracht:

- | | |
|---|---|
| - Wie ging er dood? | - Wat ging er door je heen toen je hoorde van zijn/haar dood? |
| - Wanneer ging die persoon dood? | |
| - Waar ging die persoon dood? | - Op welke manier heb je afscheid van hem/haar genomen? |
| - Waaraan/waardoor ging die persoon dood? | |
| - Hoe dicht stond je bij de overledene? | - Hoe kijk je nu terug op deze gebeurtenis? |
| | - Wat heb je ervan geleerd? |

Het gaat er niet om dat je alle vragen achter elkaar beantwoordt, maar dat je ze gebruikt om te bedenken wat er in je verhaal moet komen.

En als je geen goed voorbeeld weet?

Het kan zo zijn dat je nog nooit heb meegemaakt dat iemand uit je directe omgeving kwam te overlijden of dat je het moeilijk vindt om daarover te schrijven. Je kunt dan de opdracht maken over iemand of iets waarvan je afscheid heb moeten nemen, bijvoorbeeld door een verhuizing, een verandering van school, de overgang naar de middelbare school. Afscheid nemen kan ook van een huisdier, van een vakantie liefde, een vriendschap, een verkering, een droom of een wens die nooit uit zal komen. Bovenstaande vragen kun je dan nog steeds gebruiken als hulpvragen, maar je moet ze dan 'vertalen' naar 'afscheid nemen' in plaats van 'dood'.

Welke ideeën en theorieën kun je verwerken in je verhaal?

De hulpvragen hierboven laten zien welke onderdelen er in je verhaal moeten zitten.

Op bladzijde 60 in je werkboek worden 5 fasen van rouwverwerking beschreven. Die kun je goed gebruiken om je verhaal op te bouwen. Je zou verschillende fasen kunnen aanwijzen in je eigen verhaal. Dat geldt voor rouwen bij de dood en ook bij rouwen bij een andere situatie van afscheid nemen.

Daarnaast kun je schrijven over je levensvisie, wat de gebeurtenis daarvoor heeft betekent.

Op bladzijde 68 in je leerboek worden levensvragen benoemd, die je kunt gebruiken.

Werken met de rubric: terugkijken en vooruitkijken

Er komt een vierde toetscriterium in de rubric: Uitvoering. Daarin wordt getoetst of je je houdt aan het aantal woorden, of je goed schrijft (grammatica en stijl), of je het op de juiste manier inlevert en of je er een duidelijk verhaal van maakt. Je krijgt daar punten voor. Zie de ELO voor de speciale rubric bij deze opdracht.

Bijlage C
Opdracht Waarden leerjaar 4

Levensvisieboek opdracht 4 Waarden

leerjaar 4

1617

Waarden

Waarden geven aan wat mensen belangrijk vinden, ze vormen de kern van de moraal. Dat staat in het leerboek op bladzijde 47. Je hebt al eerder beschreven welke waarden voor jou belangrijk zijn: in de startopdracht, in de opdracht kernkwaliteiten en in het thema relaties opdracht 27, drie waarden voor vriendschap.

Wat moet je doen?

In deze opdracht moet je twee dingen doen.

Als eerste beschrijf je drie voorbeelden uit jouw leven waarin een bepaalde waarde belangrijk is. Het eerste voorbeeld komt uit je opvoeding, het tweede uit je vriendschap en het derde uit school, werk of elders (sport, kerk, hobby). Uit de beschrijving moet blijken om welke waarde het gaat, welke normen daarbij wel of juist niet een rol spelen en hoe belangrijk of minder belangrijk waarden en normen voor jou zijn, als het gaat om morele dilemma's.

In het voorbeeld kan het gaan om iets dat je overkomen is, of iets dat je gedaan hebt. Het kan ook gaan om een bepaald denkbeeld of een idee, naar aanleiding van een bepaalde situatie.

Na de beschrijving van de drie voorbeelden maak je een analyse van de waarden die jij dit schooljaar hebt benoemd omdat ze voor jou belangrijk zijn. Denk daarbij aan de opdrachten die hierboven zijn beschreven en aan je drie voorbeelden. Zet ze op een rijtje en maak een waardenhiërarchie van jouw waarden door een rangorde ervan te maken. Leg uit of het om instrumentele of intrinsieke waarden gaat en waarom dat zo is. Leg uit waarom de rangorde er zo uitziet, dus waarom de bovenste waarden zo belangrijk zijn voor jou. Leg tenslotte uit wat je hiervan leert over jezelf en over je levensvisie.

Manier van werken

Je denkt na over je eerder gegeven voorbeelden bij de opdrachten en gebruikt die.

Je past de theorie over waarden en normen toe in je voorbeelden en in je analyse.

Je denkt na over levensvragen, over de relatie tussen jouw waarden en jouw levensvisie en over de rol die waarden spelen in je leven, nu en in de toekomst.

Je schrijft je verhalen en analyse in goed Nederlands, zoals je geleerd hebt om verhalen te schrijven en om te reflecteren en te analyseren. De manier van uitvoeren wordt aan de rubric toegevoegd als een toetscriterium.

Je kijkt in de rubrics van de vorige opdrachten en in de speciale rubric bij deze opdracht wat je al kunt en wat je nog moet doen om je niveau te verbeteren.

De omvang is in totaal 400 tot 600 woorden.

Je levert de opdracht in op A4-formaat bij de docent op het aangegeven tijdstip.

Zet je naam en je klas bovenaan de opdracht!

Bijlage D

Informatiebrief Onderzoek voor Ouders en Leerlingen

Informatiebrief onderzoek Het levensvisieboek getoetst

Datum:

Plaats:

Beste leerling, geachte ouder/verzorger,

Binnenkort maak jij/maakt uw zoon of dochter een opdracht voor het levensvisieboek, zoals er al meer zijn gemaakt. Deze keer zal de opdracht gebruikt worden voor het wetenschappelijk onderzoek van ondergetekende, de docent levensbeschouwing, de heer Cornelisse. Ik schrijf voor mijn masterstudie Onderwijswetenschappen aan de Open Universiteit een thesis met als onderwerp het toetsen van opdrachten voor het vak levensbeschouwing, met bijzondere aandacht voor formatieve toetsing met behulp van een rubric. Voor het onderzoek wordt een rubric, een beoordelings- of scoringsrubric, ontworpen en getest op betrouwbaarheid. De uitslagen van de beoordeling van het werk van vier klassen worden daarvoor op statische wijze onderzocht, door de beoordelingen van twee docenten, mevrouw van Eekelen en de heer Cornelisse, te vergelijken.

Daarnaast wordt er een groepsinterview gehouden over de opdracht van het levensvisieboek en over de beoordeling met de rubric. Hiervoor wordt een focusgroep gevormd van acht leerlingen, die zich daarvoor vrijwillig kunnen opgeven en via loting worden geselecteerd.

Het gaat om de klassen 2C, 2D, 4B en 4C. De gegevens van de leerlingen worden op anonieme wijze verwerkt, door de uitslagen van een code te voorzien. De antwoorden van de leerlingen spelen dus geen enkele rol, het gaat slechts om de punten van de beoordeling in de rubric.

De rector van het Marnix, mevrouw De Leeuw, heeft haar toestemming gegeven voor het uitvoeren van het onderzoek.

Van de leerling en de ouder/verzorger wordt gevraagd om een toestemmingsverklaring voor het gebruik van de gegevens voor het onderzoek en voor eventuele deelname aan de focusgroep. Deze brief wordt tegelijkertijd met deze informatiebrief uitgedeeld, met het verzoek aan de leerling en de ouder/verzorger om de toestemmingsbrief zorgvuldig te lezen en de brief beiden te ondertekenen.

De leerlingen kunnen tijdens de les of op een ander moment op school vragen stellen over het onderzoek aan de onderzoeker, die mondeling een toelichting zal geven.

De ouders/verzorgers kunnen hun vragen stellen door het sturen van een bericht per e-mail aan de onderzoeker: r.cornelisse@marnixgymnasium.nl

Met vriendelijke groet,

Drs. R. Cornelisse
Docent levensbeschouwing
Marnix Gymnasium

Hoofdonderzoeker Open Universiteit: Prof. Dr. S. Brand-Gruwel

Bijlage E
Toestemmingsverklaring

MODEL 3

Toestemmingsverklaring*

voor deelname aan het wetenschappelijk onderzoek:

Het levensvisieboek getoetst

VOOR DE MINDERJARIGE:

- Ik heb uitleg gekregen over het onderzoek. De brief over het onderzoek heb ik gelezen. Ik heb mijn eventuele vragen over het onderzoek gesteld. Ik heb nagedacht of ik aan het onderzoek wil deelnemen. Ik mag op ieder moment stoppen met het onderzoek als ik dat wil.
- **Ik doe mee aan het onderzoek.**

Naam:

Geboortedatum:

Handtekening:

Datum:

VOOR DE OUDER(S)/VOOGD :

- Ik ben over het onderzoek geïnformeerd. Ik heb de schriftelijke informatie gelezen. Ik ben in de gelegenheid gesteld om vragen over het onderzoek te stellen. Ik heb over zijn/haar deelname aan het onderzoek kunnen nadenken. Ik heb het recht mijn toestemming op ieder moment weer in te trekken zonder dat ik daarvoor een reden hoeft te geven.
- **Ik stem toe met deelname van bovenvermelde persoon aan het onderzoek.**

Naam:

Relatie tot de deelnemer:

Handtekening(en):

Datum:

Ondergetekende, verantwoordelijke onderzoeker, verklaart dat de hierboven genoemde persoon zowel schriftelijk als mondeling over het bovenvermelde onderzoek is geïnformeerd.

Naam: R. Cornelisse

Functie: docent levensbeschouwing Marnix Gymnasium

Handtekening:

Datum:

*

Dit formulier is bestemd voor onderzoek met personen die de leeftijd van 18 jaar nog niet hebben bereikt, doch ouder zijn dan 11 jaar. Bij dit onderzoek moet door de betrokkenen zelf toestemming worden verleend.

Bijlage F
Stellingen Groepsinterview

Groepsinterview Levensvisieboek met leerlingen 2C, 2D, 4B, 4C

Dinsdag 13 juni 2017 9.20 – 10.10 uur

Lesuur 2; 2C: neRi; 2D: biVe; 4B: 2lalagr; 4C: 12lalagr

In het interview bespreken we het werken met de opdrachten voor het levensvisieboek en het gebruik van de rubric als instrument om de opdrachten te maken. Het doel van het interview is om commentaar en feedback van leerlingen te krijgen om de resultaten van het onderzoek naar het gebruik van de rubric te kunnen interpreteren.

In leerjaar 2 hebben we gewerkt aan de opdrachten karaktereigenschappen, levensbeschouwelijke autobiografie, de mens als vrij en sociaal wezen, ontwikkeling van eigen identiteit en afscheid nemen.

In leerjaar 4 hebben we gewerkt aan de opdrachten startopdracht, complimenten en kernkwaliteiten, sociogram en waarden.

Stellingen

- 1) Door de opdrachten voor het levensvisieboek leer ik op een andere manier nadenken over mijn leven en over mezelf.
- 2) Door de opdrachten voor het levensvisieboek krijg ik beter zicht op mijn persoonlijke ontwikkeling.
- 3) Het kost me veel moeite om voor de opdrachten voor het levensvisieboek voorbeelden uit mijn eigen leven te beschrijven.
- 4) Met behulp van de rubric begrijp ik de opdrachten voor het levensvisieboek beter.
- 5) Met behulp van de rubric ben ik beter in staat om de opdracht voor het levensvisieboek te maken.
- 6) Met behulp van de rubric begrijp ik hoe de beoordeling van de opdracht tot stand is gekomen.
- 7) De opdrachten voor het levensvisieboek en de rubric zijn erg gestructureerd en geven te weinig vrijheid om een eigen invulling te geven aan de opdracht.
- 8) De docent zou naast het gebruik van de rubric ook op andere manieren feedback moeten geven op de gemaakt opdracht.
- 9) Het is een goede mogelijkheid om feedback te krijgen op mijn opdrachten van klasgenoten, die ik zelf daarvoor heb uitgekozen.

Bijlage G
Toestemmingsverklaring Externe Instelling

Toestemmingsverklaring Externe Instelling

Toestemmingsverklaring Externe Instelling voor het houden van het wetenschappelijk onderzoek, titel:

“Het levensvisieboek getoetst”

Hierbij verklaart ondergetekende namens de organisatie / instelling Marnix Gymnasium aan de onderzoeker toestemming te verlenen voor het doen van het hierboven vermelde onderzoek in onze organisatie / instelling:

Onze organisatie is mondeling en schriftelijk over het onderzoek geïnformeerd.

Naam: S.J. de Leeuw

Functie: rector

Geboortedatum: 16 januari 1958

Handtekening:

Datum:

Ondergetekende, verantwoordelijke onderzoeker, verklaart dat de hierboven genoemde persoon zowel schriftelijk als mondeling over het bovenvermelde onderzoek is geïnformeerd.

Naam: Rafaël Cornelisse

Functie: docent levensbeschouwing en student onderwijswetenschappen OU

Handtekening:

Datum:

Bijlage H

Nieuwe Rubrics leerjaar 2 Afscheid nemen en leerjaar 4 Waarden

Rubric opdracht 5 Afscheid nemen Levensvisieboek leerjaar 2

Beoordelingsniveaus (links - rechts)	Beginner 1 of 2 punten	Gevorderde 3 of 4 punten	Expert 5 punten
Toetscriteria (boven – beneden)			
1 Beschrijving voorbeelden (en/of ervaringen) uit eigen leven waarin thematiek aan de orde komt	<i>In een voorbeeld is de thematiek van afscheid nemen enigszins herkenbaar.</i>	<i>In het voorbeeld is de thematiek van afscheid nemen duidelijk herkenbaar.</i>	<i>In het voorbeeld is heel goed de thematiek van afscheid nemen herkenbaar.</i>
2 Beschrijving hoe ideeën/theorieën van betekenis zijn in de voorbeelden	<i>Er wordt een beetje of nog niet verwezen naar de vragen en fasen rond afscheid nemen.</i>	<i>Het voorbeeld wordt voldoende verbonden met de vragen en fasen rond afscheid nemen.</i>	<i>De vragen en fasen zijn duidelijk herkenbaar aanwezig en benoemd in het voorbeeld.</i>
3 verbinding tussen de ideeën/theorieën en het thema met de persoonlijke levensvisie	<i>Het voorbeeld wordt een beetje of nog niet in verband gebracht met een persoonlijke levensvisie.</i>	<i>Er wordt in voldoende mate gezocht naar de betekenis van het voorbeeld voor de persoonlijke levensvisie.</i>	<i>Er wordt een duidelijk verband gelegd tussen de betekenis van het voorbeeld en de persoonlijke levensvisie.</i>
4 Uitvoering (aantal woorden, schrijfstijl, grammatica, spelling, opmaak)	<i>De uitvoering van de opdracht voldoet gedeeltelijk aan de eisen die gesteld zijn in de opdracht.</i>	<i>De uitvoering van de opdracht voldoet volledig aan de eisen die gesteld zijn in de opdracht. 3 punten maximaal</i>	

Op elk toetscriterium scoor je punten. Het aantal punten wordt opgeteld en bij het totaal worden 2 basispunten opgeteld. De som wordt gedeeld door 2 en de uitkomst is het cijfer.

Rubric opdracht 4 Waarden Levensvisieboek leerjaar 4

Beoordelingsniveaus (links - rechts)	Beginner 0, 1 of 2 punten	Gevorderde 3 of 4 punten	Expert 5 punten	Uitblinker 6 punten
Toetscriteria (boven – beneden)				
1 Beschrijving voorbeeld* waarin de thematiek aan de orde komt	<i>In de voorbeelden is niets of weinig van de thematiek van morele waarden herkenbaar.</i>	<i>In de voorbeelden is de thematiek van morele waarden redelijk of duidelijk herkenbaar.</i>	<i>In de voorbeelden is de thematiek van morele waarden duidelijk herkenbaar op meer wijzen.</i>	<i>De voorbeelden en de beschrijvingen zijn een ‘schoolvoorbeeld’ van de thematiek van morele waarden</i>
2 Beschrijving hoe ideeën/theorieën van betekenis zijn in het voorbeeld	<i>In de analyse wordt de behandelde theorie niet of nauwelijks gebruikt.</i>	<i>In de analyse wordt de behandelde theorie voldoende gebruikt.</i>	<i>In de analyse wordt de behandelde theorie op een goede manier toegepast.</i>	<i>In de analyse wordt de behandelde theorie op een uitstekende manier toegepast.</i>
3 Beschrijving betekenis van ideeën/theorieën en thema in de persoonlijke levensvisie	<i>De voorbeelden en de analyse worden niet of enigszins in verband gebracht met een persoonlijke levensvisie.</i>	<i>De voorbeelden en de analyse worden voldoende in verband gebracht met een persoonlijke levensvisie.</i>	<i>Er wordt een duidelijk verband gelegd tussen de betekenis van de voorbeelden en de analyse voor de persoonlijke levensvisie.</i>	<i>De betekenis van de voorbeelden en de analyse worden op authentieke wijze geïntegreerd in de persoonlijke levensvisie.</i>
4 Uitvoering (aantal woorden, schrijfstijl, grammatica, spelling, opmaak)	<i>De uitvoering van de opdracht voldoet gedeeltelijk aan de eisen die gesteld zijn in de opdracht. 1 punt maximaal</i>	<i>De uitvoering van de opdracht voldoet volledig aan de eisen die gesteld zijn in de opdracht. 2 punten maximaal</i>		

*met voorbeeld wordt bedoeld een gebeurtenis of ervaring uit het eigen leven, afhankelijk van de opdracht